قراءة في أوراق جامعية

د. عبد الستار الحلوجي
أستاذ المكتبات
بكلية الآداب - جامعة القاهرة
وكلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية

دار العلوم
للطباعة والنشر
١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م

لدار العلوم للطباعة والنشر
ص. ب. ١٠٥٠ ـ هاتف ٤٧٧٧١٢١ ـ ٤٧٧١٩٥٢
الرياض ـ المملكة العربية السعودية

الطبعة الأولى
١٤٠٥هـ = ١٩٨٤م

قراءة في أوراق جامعية

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـداء

إلى رفيقة دربي وأم أولادي وربَّة بيتي
وإلى الزهور التي تفتحت في صحراء حياتي
والشموع التي أضاءت جوانب نفسي
إلى زوجتي وأبنائي . . .

أهدي هذه الدراسة التي كتبتها وأنا عنهم بعيد بالجسد، قريب بالقلب والفكر والروح.

عبد الستار
(مارس ١٩٨٣)

مقـــدمــة

التدريس هواية لا احتراف، والذي يحترفه بغير هواية مدرس محكوم عليه بالفشل، لأن التدريس ليس مجرد وقفة يقفها المدرس في قاعة الدرس وكلام يلقيه على طلابه، وإنما هو تفاعل بين الأستاذ والطالب، وعطاء من الأستاذ يتجدد عاماً بعد عام. عطاء يحسّ بلذّته ويرى انعكاساته واضحة في وجوه طلابه وعيونهم، فينسى نفسه وينصهر معهم في بوتقة واحدة، ويخرج من درسه الناجح وروحه المعنوية في السماء. إنه يحكم على نفسه قبل أن يحكم عليه الآخرون، إنه عاشق يعشق المهنة ولا يسعده شيء قدر ما يسعده تجاوب طلابه وتفاعلهم معه وتعلقهم به وبما يقول.

وإذا كان علماء النفس يقولون إن الإنسان يحتاج إلى أن يكون محباً وأن يكون محبوباً، فإن هذه الحاجة تجد أروع صور الإشباع عند المدرسين العاشقين لمهنتهم. ومع أن معظم العشاق يشقون بعشقهم، فإن المدرس الذي يهوى مهنته يستعذب عناءها ويجد فيها لذة وسعادة لا ينتهي أثرهما بانتهاء الدرس، وإنما يظل يكبر ويكبر حتى يملأ عليه جوانب نفسه كلها. إنه تماماً كمن يزرع ويرى زرعه

ينضج على يديه. كمن يربي طفله ويراه يكبر أمام عينيه يوماً بعد يوم. ولا تَسَلْ عن مقدار سعادة الأب بابنه والزارع بزرعه، فتلك أمور لا توصف وإنما تُعَاش، لأنها أكبر من أي وصف وأروع من أي بيان.

المدرس العاشق كمؤلف النص المسرحي، يمثله الممثلون فيعجب الناس بهم ويصفقون لهم وينسبون لهم العمل كله والنجاح كله، وينسون المؤلف الذي كتب النص، والمخرج الذي أخرجه والفنيين الذين تولوا أعمال الإضاءة واختيار الملابس وتصميم الأزياء و«ديكورات» المسرح ينسون كل هؤلاء فيُقضى عليهم بأن يعيشوا دائمًا في الظل. أما الذي تسلط عليه الأضواء ويُذكر بالثناء فهم الممثلون. ومع ذلك فإن النجاح الذي يحققه العمل المسرحي يجد له صدى رائعاً في نفس كل من ساهم في إنجاحه دون أن ينتظر أي واحد منهم أن يقف أمام الناس يوماً على خشبة المسرح ليقول لهم: أنا المؤلف، أو أنا المخرج، أو أنا مسؤول الإضاءة أو مصمم الأزياء التي ظهر بها الممثلون. يكفيهم أن تنجح المسرحية وأن يصفق الجمهور للممثلين.

كذلك المدرس العاشق، يكفيه ويملأ نفسه سعادة أن ينجح تلاميذه وأن يتفوقوا في حياتهم العلمية والعملية. وكما يحب الأب لأبنائه أن يكونوا أفضل منه، فكذلك المدرس الحق يحب أن يرى تلاميذه في أرفع مواقع الحياة. والمدرس الذي لا يكون مستعداً للعطاء سخياً به دائمًا، أو الذي يضيق بعمله ظناً منه أنه يتحرك في مكانه ولا يتقدم، بينما تلاميذه يكبرون ويتقدمون، مدرس فاشل،

وأكرم له أن يترك التدريس إلى أي مهنة أو وظيفة. وما أكثر المهن والوظائف في حياتنا المعاصرة.

المدرس الحق يعشق مهنته ولا يعدل بها مهنة أخرى في الوجود. وأنا واحد من هؤلاء العاشقين الذين أحبوا المهنة وتعلقوا بها. وهو عشق لا أخفيه ولا أتحرج منه وإنما أعلنه وأعتّز به. وبدافع من هذا العشق أقدِّم هذه الدراسة التي ظلت حبيسة أوراق مبعثرة لبضع سنين.

فمنذ إثني عشر عاماً وأنا أمارس التدريس في الجامعة. وعلى مدى هذه السنوات الطوال التي قضيت ثلثيها في جامعة القاهرة وثلثها الباقي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، كنت أسجل انطباعاتي عن العملية التعليمية، وأدوِّن ملاحظاتي على إجابات الطلاب في نهاية كل عام. فإذا جاء العام الجديد خصصت المحاضرة الأولى في كل فرقة لتصفية حساباتي القديمة معهم، فأوضح لهم ما وجدته في أوراق إجاباتهم من أخطاء في الفهم أو في التعبير أو في المعلومات أو حتى في اللغة والإملاء أملاً في أن يتنبهوا لها ولا يقعوا في أمثالها.

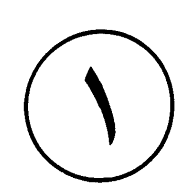
وظلت تلك الملاحظات تتراكم عندي عاماً بعد عام، وأضيف إليها ملاحظات أخرى كثيرة سجلتها على رسائل الماجستير والدكتوراه التي شاركت في مناقشتها. وكانت حصيلة هذا كله ثروة من الأخطاء لا يستهان بها. وكلما زاد الرصيد زادت رغبتي في دراسته والكتابة عنه. وهي رغبة بدأت تراودني منذ بضع سنين،

ولم يكن يحول بيني وبين تحقيقها إلا ضخامة العمل من ناحية، وكثرة الشواغل وضيق الوقت من ناحية أخرى.

ولكن إغراء المادة المجمَّعة بالدراسة والكتابة عنها كان يتزايد يوماً بعد يوم، ولم يكن بُدٌ من أن أرجع إلى أوراقي أقلِّب فيها وأختار منها ما يصلح للنشر. وهأنذا أبدأ بما وجدته في أوراق طلاب المرحلة الجامعية الأولى (الليسانس أو البكالوريوس). أما رسائل الدراسات العليا فلها حديث آخر لاختلاف طبيعة تلك الدراسات ومن ثم اختلاف الملاحظات.

وأرجو ألا يجنح الفهم بأحد فيتصور أنني بهذه الدراسة أحاكم الجامعة أو أدين التعليم الجامعي، فأنا واحد من أبناء الجامعة طالباً وأستاذاً، وأنا واحد من الذين يحبون التدريس في الجامعة ويرضونه لأنفسهم ولا يعدلون به أي منصب آخر مهما علا. وحبي للجامعة وللتعليم الجامعي هو الذي يجعلني أدقّ ناقوس الخطر منبّهاً إلى هذه الأخطاء التي أحب لأبنائي الطلاب أن يتدبروها ويتجنبوا الوقوع فيها. وهي أخطاء ساعدت على وجودها وتأصلها ظروف وعوامل كثيرة أرجو أن يهتم بدراستها علماء اللغة والتربية في وطننا العربي، في محاولة منهم لتلمُّس أسبابها ووسائل علاجها، خاصة أنني قد وجدت الأخطاء نفسها تتكرر في أكثر من جامعة وفي أكثر من دولة عربية.

والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل.



وأمام حصيلة سنوات جاوزت العشر، يقف الإنسان حائراً لا يدري من أين يبدأ ولا إلى أين ينتهي. ولعل من أصعب الأمور أن يحاول المرء تصنيف مثل هذا الفيض من الملاحظات المبعثرة في مجموعات تنتظمها، وأن يسلكها جميعاً في سلسلة تتتابع حلقاتها بشيء من الانسجام.

ومع تسليمنا بأن الأخطاء تتفاوت في النوع والدرجة، وتختلف من مرحلة إلى مرحلة، فإن ثمة أخطاء شائعة لا يكاد يسلم منها طالب في أي مرحلة من مراحل دراسته الجامعية والعليا، وفي أي تخصص من التخصصات الدراسية بالجامعة، وأعني بها أخطاء اللغة والنحو والإملاء. وهذه الأخطاء هي أكثر الأخطاء شيوعاً وأكثرها إثارة، والتنبيه إليها وإن كان يفيد طلاب المرحلة الجامعية بالدرجة الأولى، إلا أنه لا يخلو من الفائدة لطلاب ما بعدها من أصحاب الرسائل.

وأبدأ **بالأخطاء الإملائية** راجياً أن يجد فيها المسؤولون عن التعليم مبرراً كافياً للاهتمام بقضية الإملاء في المرحلة الابتدائية

والمتوسطة من التعليم حتى لا ينتهي الطالب من دراسته الثانوية إلا وقد عرف كيف يكتب.

ويمكن تصنيف هذا النوع من الأخطاء في المجموعات التالية:

أولاً ــ أخطاء في رسم الهمزات:

وهي أكثر الأخطاء الإملائية وروداً، ومن أمثلتها الهمزة التي تأتي في آخر الكلمة كالأفعال: قرأ، وبدأ، وأنشأ، وأخطأ، ومشتقاتها، وكالأسماء: أبناء، وأجزاء، وشعراء، وأمثالها. والهمزة التي تتوسط الكلمة فتختلف صورها، مثل: يرأس، ويؤلف، ويلائم، ويتضاءل. والجدول التالي يوضح نماذج من الأخطاء التي تقع في رسم هذه الهمزات:

الصواب	الخطأ
قرأ	قراء
قرأه وقرأها	قراءه، وقراءها، قرءها
قرءوا[1]	قراءوا
يقرأ	يقرء، يقراء
يقرءوا	يقراءوا
أقرؤها	أقرءها
أن يقرأها	أن يقرئها، أن يقراءها
لم يقرأها	لم يقرءها، لم يقرائها
قرئت	قراءت، قرأت
اقرأ	اقراء
قراءة	قرأة، قرائة، قرآة
قرآن	قراءن
بدأ	بدء، بداء
بدأت	بدءت، بدائت، بداءة
بدأها	بدئها، بدؤها
تبدأ	تبدء، تبداء
بدء	بدأ، بداء
بادئاً	بادءاً

(١) تكتب هذه الهمزة على الألف أحياناً وعلى الواو أحياناً أخرى، والأصوب كتابتها على السطر وفق ما أقرّه مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

الصواب	الخطأ
مُبتدئاً	مبتدء، مبتدأ
فلْنبدأ	فلنبداء
أنشأَها	أنشائها،أنشاءها، أنشئها، أنشاؤها
أنشأوا	أنشئوا
أُنشئ ، أُنشئت	أنشاء، أنشات
تَنشأ	تنشىء
يُنشئ	ينشأ، ينشاء
تُنشئها	تنشأها، تنشائها
نشأة	نشاءة
إنشاء	إنشأ
أخطأ	أخطاء
يُخطئ	يخطأ
خطأ	خطء، خطاء
ألجأ	ألجاء
يلجأ	يلجاء
يلجأون	يلجئون
تمتلئ	تمتلأ
يملؤها	يملائها
يملِء	يملىء
رأى	راء

الصواب	الخطأ
يرأس	يرئس، يرئيس
يؤلِّف، يُؤخذ، يُؤثر	يألف، يأخذ، يأثر
طرأت	طرءت، طرائت
شعراء	شعرأ
من أبنائها	من أبناءها
بأسمائهم، بأخطائهم	بأسماؤهم، بأخطاءهم
يحرص على اقتنائه	يحرص على اقتناءه
يذكر أسماءها	يذكر أسمائها، أسماؤها
يتناول أجزاءه أو أخطاءه	يتناول أجزائه أو أخطائه
في جزءين	في جزأين
كلأ	كلاء
موطّأ	موطىء
عِبْء، بُطْء	عبىء، بطأ
كفاءة	كفأة
أكفأ، أسوأ	أكفاء، أسوء
ملائم	ملاءم
تلاؤم	تلائم
طمأنينة	طمئنينة
استئذان	استأذان
عندئذ	عند إذن

ثانياً ـ استبدال حرف بحرف:

ومن أمثلته:

	الصواب	الخطأ
استبدال الألف بالياء	معنى	معنا
في كتابة الألف اللينة	أخرى	أخرا
المتطرفة	كُنىَ	كنا
	بنى	بنا
	أملى	أملا
	استوفى	استوفا
	استثنى	استثنا
استبدال الياء بالألف	تلا	تلى
	دعا	دعى
	حنا	حنى
	شكا	شكى
	محا	محى
	عدا	عدى
	بِلاَ	بلى
	مهما	مهمى
استبدال الزاي بالذال	هذه	هزه
	ذلك	زلك

	الصواب	الخطأ
	ذيل، ذيول	زيل، زيول
	ذكر، يذكر	زكر، يزكر
	حبَّذ	حبز
	مذهل	مزهل
	ذروة	زروة
استبدال التاء المبسوطة	مكتبة	مكتبت
بالهاء المربوطة	كثرة[1]	كثرت
	نشأة	نشأت
	فكرة	فكرت
	حركة	حركت
	ترجمة	ترجمت
	مادة	مادت
	استطاعة	استطاعت
	مقدرة	مقدرت
	مراعاة	مراعات
	مباشرةً، عادةً	مباشرتاً، عادتاً
	خاصةً	خاصتاً

(١) لوحظ أن «كثرة» و«نشأة» من الكلمات التي يقع الخلط فيها بين الهاء والتاء كثيراً فتبدل التاء هاء والهاء تاءً لوجود الصيغتين: كثرة وكثرت، نشأة ونشأت.

	الصواب	الخطأ
استبدال الهاء المربوطة	كثرت	كثرة
بالتاء المبسوطة	نشأت	نشأة
	نُشرت	نشرة
	أدت	أدة
	أعادت	أعادة
	ارتبطت	ارتبطة
	تشابهت	تشابهة
	سردت	سردة
	عرفت	عرفة
	فكّرت	فكرة
	عبادات	عباداة
	دورات	دوراة
	قدرات	قدراة
استبدال الثاء بالسين	أساس	أثاث[1]
	أناس	أناث
	أرسى	أرثى
	يتسنى	يثتنى
	بأسره	بأثره

(١) وأيضاً: أثاث وأساس من الكلمات التي يحدث الخلط بينها كثيراً.

	الصواب	الخطأ
	بأبخس	بأبخث
	الموسرون	الموثرون
	النفائس	النفائث
	مطموس	مطموث
استبدال السين بالثاء	الأثاث	الأساس
	الثمين	السمين
	استثناء	استسناء
	مراثي	مراسي
	آثار	آسار
	اندثرت	اندسرت
استبدال السين بالصاد	مصطلحات	مسطلحات
	مرصوصة	مرسوسة
	استقصاء	استقساء
استبدال الصاد بالسين	سورة	صورة
	سارع	صارع
	عُسب	عصب
استبدال الصاد بالثاء	ثغرات	صغرات
استبدال الضاد بالدال	بَعْد	بعض
	انتقادات	انتقاضات

	الصواب	الخطأ
	درر رديء	ضُرَر رضيء
استبدال الدال بالضاد	بعض فرض أرَضَة المخضرمون النقائض	بعد فرد أردة المخدرمون النقائد
استبدال الضاد بالظاء	انظر وظيفة يظل	انضر وضيفة يضل
استبدال الظاء بالضاد[1]	ضمن أفضل يضم تضخم	ظمن أفظل يظم تظخم

(١) هذا الخطأ ناتج عن أن الطلاب يكتبون الكلمة كما ينطقونها، ففي بعض البلاد العربية تنطق الضاد ظاء والظاء ضاداً، ومثل ذلك أيضاً كتابة القاف جيمًا كما تنطق في كثير من الدول العربية، فقد صادفتني كلمة ببليوقرافيا بدل ببليوجرافيا.

	الصواب	الخطأ
استبدال الطاء بالتاء والتاء بالطاء	ترتبط تقتني فطن	ترطبط تقطني فتن
استبدال النون بالتنوين	كُلًّا أيضاً	كلن أيضن
صور أخرى[1]	أنقرة هجائي تراجم كرانيف غلاف، تغليف ظهور عسب أبيض فقط تطرق تزخرف	عنقرة هبائي تراكم جرانيف، كرانيج خلاف، تخليف زهور عسف أبيط فقد تطرأ تزغرف

(١) بعض هذه الأخطاء أخطاء سماع، مثل: الانبراطورية، والبيظنطي، والكنبيوتر، وبعضها سببه كتابة الكلمة كما تنطق دون مراعاة لقواعد الإملاء كما في: كلن وأيضن (وكما سنرى فيما بعد في مثل: هاذين، ولاكن، وبعتبار).

	الصواب	الخطأ
	مزخرف	مظخرف
	ازدهار	اظتهار[1]
	الإطلاع	الإضلاع
	الإمبراطورية	الإنبراطورية
	الكمبيوتر	الكنبيوتر
	البيزنطي	البيظنطي
	السلاجقة	السلاققة
	النرويج	النرويك
	الكُنَى	القنى
	على حدة	على حدى

(١) هنا استبدل حرفان، هما: الظاء والتاء.

ثالثاً ـ زيادة حرف من حروف العلة في الكلمة:

ولهذه الزيادة عدة صور يوضحها الجدول التالي:

نوع الزيادة	الصواب	الخطأ
(أ) ألف تزاد في أول الكلمة[1]	فالمصحف	فا المصحف
	فالكتاب	فا الكتاب
	فالإنسان	فا الإنسان
	فالشاعر	فا الشاعر
	فالدولة	فا الدولة
	فمكتبات	فا مكتبات
	فالأحدث	فا الأحدث
	فلا بد	فا لا بد
	فأوعزت	فا أوعزت
	فبالنسبة	فا بالنسبة
	فلنبدأ	فالنبدأ
	فلنعد	فالنعد
	بهذا	با هذا
	بالكتب	با الكتب
	بالمؤلف	با المؤلف
	بأسماء	با أسماء

(١) وهي كثيرة جداً، اكتفينا بذكر أمثلة منها.

نوع الزيادة	الصواب	الخطأ
	بموضوع	با موضوع
	بالمعنى	با المعنى
	بأماكن	با أماكن
	بالطريقة	با الطريقة
	بالحضارات	با الحضارات
	باختياري	با اختياري
	كجامع	كا جامع
	كالمكتبة	كا المكتبة
	كالتالي	كا التالي
	كوسيلة	كا وسيلة
	لهذا	لا هذا
	لعدم	لا عدم
	سأختار	سا أختار
	سأذهب	سا أذهب
(ب) ألف تزاد في أول الكلمة عوضاً عن المدّ	آمن	أأمن
	آخذ	أأخذ
	آتى	أأتى
	آسف	أأسف
	آلاف	أألاف

نوع الزيادة	الصواب	الخطأ
(ج) ألف تزاد في وسط الكلمة (بعد الحرف الأول)	هذان	هاذان
	ذلك	ذالك
	لكن	لاكن
	الرحيم	الراحيم
	حديث	حاديث
	فذّ	فاذ
	خمسة	خامسة
	عشرى	عاشرى
	علماء	عالماء
	وفاة	وافاة
	بقية	باقية
	رسمية	راسمية
	مغولي	ماغولي
	كتبها	كاتبها
	يرسله	يارسله
	فتتان	فائتان
(بعد الحرف الثاني)	فرقان	فراقان
	ترجمات	تراجمات
	نشرات	نشارات
	كلمات	كلامات

نوع الزيادة	الصواب	الخطأ
	مؤتمرات	مؤاتمرات
	حملات	حمالات
	خلفاء	خلافاء
	قدماء	قداماء
	تبركا	تباركا
	نؤثث	نؤاثث
(بعد الحرف الثالث)	اخترنا	اختارنا
	ألفين	ألفاين
	مكتبات	مكتابات
	مؤلفات	مؤلافات
	مثقفين	مثقافين
	موظفين	موظافين
(بعد الحرف الخامس)	الإسكندرية	الإسكندارية
(د) واو تزاد بعد الحرف الأول من الكلمة إذا كان مضموماً	كبرى	كوبرى
	كنية	كونية
	أُلِّف	أولف
	أنشىء	أونشىء
	أرجح	أورجح
	أمين	أومين
	تراث	توراث

نوع الزيادة	الصواب	الخطأ
	يريده بدخولها	يوريده بدوخولها
(هـ) واو تزاد في آخر الكلمة إذا كان مضموماً	حيث	حيثو
(و) ياء تزاد بعد الحرف الأول من الكلمة إذا كان مكسوراً	هجاء، هجائي إجابة إعادة إجازة إضافي إثارة مداد	هيجاء،هيجائي إيجابة إيعادة إيجازة إيضافي إيثارة ميداد
(ز) ياء تزاد قبل الحرف الأخير من الكلمة إذا كان مكسوراً	مؤلف مجالس	مؤليف مجاليس
(ح) ياء تزاد بين الكلمة وحرف الجر الذي يسبقها	بالديانة بالموضوع لكي لمكتبة	بي الديانة بي الموضوع لي كي لي مكتبة

رابعاً ـ إسقاط حرف أو أكثر من الكلمة:

وغالباً ما يكون هذا الحرف هو الألف، ومن صوره:

نوع الإسقاط	الصواب	الخطأ
(أ) إسقاط الألف من أول الكلمة التي يسبقها حرف جر أو عطف أو تشبيه	باعتبار لاتساع لابن بالكتاب بالنسبة واليونان واقتنائه كأندلسي	بعتبار لتساع لبن بلكتاب بلنسبة وليونان وقتنائه كندلسي
(ب) إسقاطها من أول الكلمة بعد أداة التعريف	الاقتناء	القتناء
(ج) إسقاطها من أداة التعريف	محو الأمية والاقتصادية والأساطير	محو لأمية ولاقتصادية ولأساطير
(د) إسقاطها من وسط الكلمة	عادات علامات الجاهلي	عدات علمات الجهلي

نوع الإسقاط	الصواب	الخطأ
	الأقلام	الأقلم
	إنتاجهم	إنتجهم
	مواضيع	موضيع
	كتابتها	كتبتها
	أرقامها	أرقمها
	مقياس	مقيس
	متناول	متنول
	مراعاة	مراعاة
(هـ) إسقاط حرف مكرر (وغالباً ما يكون اللام)	اللتين	التين
	اللفظ	الفظ
	اللقب	القب
	اللبناني	البناني
	اللفافات	الفافات
	اللغة اللاتينية	الغة الاتينية
(و) إسقاط أداة التعريف بتمامها	بالتالي	بتالي
	والفهم	وفهم

خامساً ـ تكرار حرف من حروف الكلمة:

وغالباً ما يكون هذا الحرف هو اللام كما في الأمثلة التالية:

الصواب	الخطأ
الذي، الذين	اللذي، اللذين
العلوم	اللعلوم
العبادة	اللعبادة
ألفاظ	أللفاظ
آلاف	آللاف

سادساً ـ استعمال المدة في موضع الهمزة:

مثل:

آن، آي، آو، آين، آلف، آجابة، آمام، آجد، آقرأ، آرجع، آختار، آصون، آول، آنسب، آمثلة، آصليٌ، آحيان، آدوات، آسلامية.

سابعاً ـ أخطاء في كتابة أسماء الأشخاص:

وهذه الأخطاء قد تأخذ بعض الصور السابقة كالحذف أو الإضافة أو استبدال حرف بحرف أو خطأ في وضع الهمزات، وقد تكون ناتجة عن خطأ في السماع أو خلط بين أسماء متقاربة، وهي كثيرة الوقوع، ومن أمثلتها:

الصواب	الخطأ
عمرو بن العاص	عمر بن العاص
عمر بن عبد العزيز	عمر بنو عبد العزيز
الرشيد	الرشيدي
المأمون	المؤمون
البرمكي	البرمجي ، اليرمكي
الآمدي	الآمادي
الواقدي	الناقدي
الدؤلي	الدؤولي
الموصلي	الموصولي
الدارمي	الدرامي ، الدارجي
الطيالسي	الطيالسة ، الطايلسي
الكتبي	القطبي
الصفدي	الصغدي
السلجوقي	السلوقي
الزركلي	الزريكلي ، الزنكلي
العسقلاني	العصقلاني
المرزباني	المرزكلي
سيبويه	سيباويه ، سيبوي
ابن حنبل	ابن حمبل
ابن سعد	ابن أسعد

الصواب	الخطأ
ابن هشام	ابن هيشام
ابن شهاب	ابن الشهاب
ابن ماجة	ابن باجه
ابن منظور	ابن منذور، ابن منصور، ابن النظور
ابن خلكان	ابن خليكان، بن خلي كان، ابن خلجان، ابن فلكان، ابن فلجكان
ابن قتيبة	ابن كتيبة
ابن عبد ربه	عبده ربه، ابن عبد الربه
ابن سلام	ابن سلامة
ابن سيدة	ابن سيدا
ابن فطيس	ابن فتيس
ابن أبي أصيبعة	ابن أبي قصيبعة، ابن الأصيبعة، الأصيبعي
ابن حرب الواشجي	أبو حرب الواشي
أبو هلال العسكري	أبو الهلال العسكري
امرؤ القيس	امروء القيس
زهير	الزهير
جرير	الجرير، جريد

الصواب	الخطأ
كثيِّر عزة	كسير عزة
عبيد الراعي	عبيد الراجي
حبيش	حشيب
قراقوش	قراقوص
طاشكبرى زاده	طاشمكو برا زادة
ديوي	دوي
بروكلمان	بروكل مان، كارلمان
ڤنسنك	ڤنسنت
نوديه	نودير
فؤاد سيزگين	فوائد سسجيان
جوستاف فلوجل	جوستان فولجل، بلوجي، بلوجل
أرسطو	أراسطو
أرسطوفان البيزنطي	أرسطارطان
يومينوس	أمينوفيس
كاليماخوس	كاليمخاوس، كالخماوس، كليوماخوس، كالماتوس، كيلماخوس
هادريان	هيرديان
Naudé	Naboide

ثامناً ـ تقديم وتأخير في حروف الكلمة:

أو نسيان حرف أو إضافة حرف أو أكثر نتيجة السرعة في الكتابة، مثل:

الحالة	الصواب	الخطأ
التقديم والتأخير	العناوين	العنواين
	الرومان	الرماون
	الأشعار	الأشاعر
	المانوية	المناوية
	ثمانين	ثامنين
	مخضرمين	مخرضمين
	الأندلسيون	الأندلوسين
	جريد	رجيد
	مرائي	مرثاي
نسيان حرف	الأمويون	الأميون
إضافة حرف أو أكثر	المصحف	المصفحف
	موضوع	موضويع
	ثالثاً	ثالثلاً
تقديم وتأخير مع إضافة حرف أو استبدال حرف بحرف	العناوين	العنوانين
	حاسبات	حسيبات

ولعل من الأمثلة الصارخة على هـذا النوع من الخـطأ ما وجدته في كتابة كلمة «مارستان» و«بيمارستان»[1] مفردة وجمعاً حيث كتبت بصور شتى، منها: برمستان، برموستان، مارستا، مرستانات، مرستينيات، بيرامستانات، بريمستانات، بروستمانات، بـرمستنات، بيرماستانات.

تاسعاً ـ صور غريبة في رسم بعض الحروف والكلمات:

كالكاف في: الكبار، والمكتبات،؛ والميم في: لـ، ومنهمـ، وكتبهمـ وكتابة «∴ أن» بدلاً من: بما أنَّ.

عاشراً ـ كتابة واو العطف في نهاية سطر:

والمعطوف في بداية السطر التالي.

وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للإملاء العربي، فطبيعي أن تكون الأخطاء في كتابة الكلمات الأجنبية أشد هولاً وأعظم نكراً. ولعل في الأمثلة التالية خير دليل على ما أقول:

(١) كلمتان فارسيتان تطلقان على المشافي ومعناهما: بيت المرضى.

الصواب	الخطأ
Libraries	Librarys
Periodicals	Pa[illegible]ruedicals
Abstracts	Abustracts, Abestracts, Abistrictions, Abstaty
Bibliography	Peablography, Peblegraphy
Dictionary	Dictionre, Dectionry
Decimal	Desmil
Documentation	Documenation
Index	Indeiex
Special	Spechial
Spelling	Sebilling
Shorter Oxford	Shart Oxfared
English	Engilich, Inglish
Language	Languag
British	Brich
Books	Box
Britannica	Pritanica
Print	Brinte
Concise	Consice
Science	Since, Sience
Europe	Urope
National	Nachinal, Natnal, Nitnal
Library	Lybrary, Liberey, Libiorary, Liprary Libry, Libiriry

وهذه الأخطاء التي ذكرتها لم أقصد بها الحصر والاستقصاء، فما زال في الجعبة كثير وما أوردته لا يعدو أن يكون نماذج للدلالة على فداحة الخطر الذي يتهدد مستوى التعليم الجامعي. وإذا كنت قد أكثرت من الأمثلة في بعض المواضع، فما ذلك إلا للدلالة على أن الخطأ قد استشرى بين الدارسين. ولعل كثيرين لا يتصورون أن تقع مثل هذه الأخطاء الصارخة من طالب جامعي قضى في التعليم العام إثني عشر عاماً متقلباً في مراحله المختلفة من الابتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي. ويزدادالأمر غرابة إذا عرفنا أن هذه الملاحظات كلها مأخوذة من أوراق طلاب في كليات الآداب واللغة العربية والعلوم الاجتماعية[1]. فتصوروا طالباً في كلية الآداب أوكلية اللغة العربية يخطىء في كتابة اسم «المأمون» فيكتبه «المؤمون»، أو يخطىء في كتابة كلمات بسيطة مثل أبيض وأيضاً وإجابة فيكتبها: أبيط، وأيضن، وإيجابة. وتخيلوا طالباً في قسم المكتبات يخطىء في كتابة كلمات تكاد تطرق سمعه كل يوم، مثل: مكتبات، و (Library)، و (Bibliography)، فيكتبها: مكتابات، و (Lipiriry)، و (Peablography). ولست أريد أن أعلق على ذلك بشيء، فالصورة الحقيقية أبشع وأبلغ من أي تعليق.

ولا ينبغي أن يغيب عن بالنا أن بعض تلك الأخطاء الإملائية التي ذكرتها يؤدي إلى لبس المعنى بغيره كاستخدام: صورة

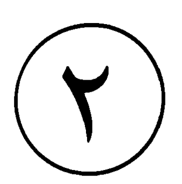
---

(١) كلية الآداب بجامعة القاهرة، وكليتي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

وسمين وزهور ويتثنى ويصارع بدل: سورة وثمين وظهور ويتسنى ويسارع. والأمر هنا يحتاج إلى «فض اشتباك» بين تلك المعاني المتضاربة.

وإذا كان وجود مثل هذه الأخطاء يسيء إلى التعليم الجامعي، فإن إصبع الاتهام تشير إلى المراحل السابقة التي لم تستطع شباكها المتعددة أن تصطاد هذه الأخطاء فعبرت مع أصحابها سنة وراء سنة من المرحلة الابتدائية حتى تسللت معهم من أبواب الجامعة دون أن تجد من يستوقفها أو يتصدى لها ويمنعها. بل لعلي لا أبالغ إذا قلت إن هذه الأخطاء قد تأصلت في نفوس أصحابها وأصبح من الصعب ردّهم عنها.

□ □ □



وإذا كانت الأخطاء الإملائية هي أكثر شيوعاً في كتابات الطلاب، بل في كتابات المثقفين بصفة عامة، فإن **الأخطاء اللغوية والنحوية** تأتي في المرتبة الثانية مباشرة من حيث شيوعها وفحشها. ويمكن أن تندرج هذه الأخطاء تحت الفئات التالية:

أولاً ــ الالتواء في التعبير:

بحيث تخرج الجملة عن قوالب الصياغة العربية، مثل:

٥٠ كتاب قرآن.
المكتبات التي ذو شهرة.
الكتب التي موجودة باللغة التركية، وهي التي خاصة بكذا.
اللغة الألمانية التي القليلون التي يعرفونها.
المؤلف كان ليس متقناً عند وروده للسور.
لأن كان المسلمون في حرج.
كما أن عرف العرب التصنيف.
كان توجد مكتبات في الأماكن الذي يتعلموا الناس فيها.

تلاميذ الأستاذ الذي هو أفضل منهم.
أن يكون المدرس أن يجعل الطالب أن يتعود إلى الدخول للمكتبة.
كان تكوين الأحبار لديهم ليس بشيء بسيط.
نشأت المكتبات الخاصة حب غريزي للتملك نشأة طبيعية للإنسان.
الفهارس التي وجدها الأفراد الذين وضعوها قد نسوا الكثير.
ليس يخص هذا الشرح الذي سردة إليك مكتبات أرباء فقط.

وهذه العبارات وأمثالها فيها عجمة لا تخفي على أحد، وهي تحتاج إلى تقديم وتأخير وحذف وإضافة وإعادة صياغة ليمكن فهمها على وجهها. ولكي تتضح معانيها نعود فنذكرها بصورتها التي ينبغي أن تكون عليها، وهي:

خمسون مصحفاً.
المكتبات ذات الشهرة.
الكتب الموجودة باللغة التركية والخاصة بكذا.
اللغة الألمانية التي لا يعرفها إلا القليلون.
لم يكن المؤلف دقيقاً في ترتيبه للسور.
لأن المسلمين كانوا في حرج.
كما أن العرب عرفوا التصنيف.

وجدت مكتبات في الأماكن التي يتعلم فيها الناس.

تلاميذ الأستاذ الذين كان يفضلهم.

أن يعوِّد المدرس الطالب على استخدام المكتبة.

لم تكن صناعة الأحبار شيئاً يسيراً.

نشأت المكتبات الخاصة لأن غريزة حب التملك فطرية في الإنسان.

الفهارس التي وجدها قد نسي واضعوها الشيء الكثير.
والمقصود: كان ينقصها الشيء الكثير.

وهذا الشرح الذي سردته لا يخص مكتبات أوروبا وحدها.

ويلحق بهذه الظاهرة ما وجدته في بعض الأوراق من عبارات مكونة من ألفاظ يناقض بعضها بعضاً كقول أحدهم إن «أرسطوفان البيزنطي كان كاليماخوس مدرسه الأول ومعلمه الأخير»، وكوصف كتاب من كتب التراجم بأنه يترجم «للمشهورين المغمورين»، ووصف كتاب آخر بأنه «يتسم بالإيجاز والإطناب»، وبأن «المعلومات فيه مفصلة ومختصرة». وبغض النظر عن عدم صحة معلومات العبارة الأولى تاريخياً فإن المعلم الأول لا يكون هو نفسه المعلم الأخير لأحد تلاميذه إلا أن يكون هذا التلميذ لم يتلقَّ العلم على أحد غيره، وغنيّ عن القول أن المشهورين عكس المغمورين، وأن الإيجاز نقيض الإطناب، والتفصيل ضد الاختصار، وأنه لا يمكن أن يجتمع الضدّان في شيء واحد.

ثانياً ـ الكتابة بلغة الحديث العامية الدارجة:

ولها صور متعددة أهمها ما يلي:

١ ـ زيادة الباء في أوائل الأفعال، مثل: بيكتب، بيأخذ، بيعطي، بيذكر، بيضم، بيشتمل، بيعتبر، بتكون، بتقوم، بأرجع، بتختلف، بتوضع، بنجد، بنستطيع، بينفقوا، بيودعوا، بيقوموا، بيكملوا.

٢ ـ استخدام الهاء في أول الفعل بدل السين وسوف في مثل: هبحث، هجد، هنبحث، وصحتها: سأبحث، سأجد، سنبحث.

٣ ـ استعمال كلمات عامية، مثل: اللّي (الذي أو التي)، هوّه (هو)، عاوز (أريد)، حسّ (أحس)، بس (فقط)، برضه (أيضاً)، علشان ، (لكي)، أدوَّر (أبحث)، أشوف (أرى)، نلاقي (نجد)، تتوجد(توجد)، وراه (وراءه)، أنتره (قنطرة)، حاجات (أشياء)، كويِّسة (طيبة)، فيه رأى (هناك رأى)، في الأول (قديماً أو سابقاً)، يزوِّد (يضيف أو يزيد)، يشيل (يحمل أو يحذف)، ينقِّي (يختار وينتقي)، لَغَى (ألغى)، طلع (ظهر)[1]، عايشين (يعيشون)، يصرفوا (ينفقون)، ضيفوا (أضيفوا).

---

(١) في مثل: طلع الكتاب في مجلدين.

وأحياناً يجتمع خطآن من الأخطاء السابقة في كلمة واحدة، مثل: بندوَّر بمعنى نبحث ،وهنلاقي بمعنى سنجد. فهنا كلمتان عاميتان استخدمتا بدل الكلمتين الفصيحتين، واتصل بـالكلمة الأولى منهما باء زائدة، أما الكلمة الثانية فقد اتصل أولها بالهاء بدل السين.

ثالثاً ــ أخطاء الإعراب:

كنصب ما يستحق الرفع ورفع ما يستحق الجر. والغريب أن كثيراً من هذه الأخطاء تقع في بدهيات الإعراب وأولياته، ومن الأمثلة على ذلك:

١ ــ نصب الفاعل وجرُّه في العبارات التالية: أنشأ المسلمين، استطاع المؤلفين، كتبَ الحاضرين، يلجأ المكتبيين، يتفق الكتابين في...، عمل علمائها على...، قسَّم أبي تمام كتابه إلى...

٢ ــ رفع المفعول به في مثل: تساعد الدارسون، نجد شاعران، ألَّف كتابان، استثنى فئتان.

٣ ــ ولعل أغربها وأكثرها إثارة رفع الإسم ونصبه بعد حرف الجر، فمن أمثلة الرفع: في ثلاثون، بعشرون، للمسلمون، لباحثون، من المسلمون والمسيحيون، من المعلمون والمتعلمون، بإضافتان، في معلومتان، لمسؤوليتان، على هذان، إلى نوعان أو طبقتان أو قسمان.

ومن صور النصب بعد حرف الجر: في كثيراً، في أحياناً، إلى ترتيباً، بمثلاً، عبارة عن حصراً، لكُلاًّ منهم.

٤ ــ وإذا كان الخطأ يقع في إعراب المجرور بحرف الجر، فطبيعي أن يرد بصورة أكثر في المجرور بالإضافة كما نرى في رفع المضاف إليه ونصبه في الأمثلة التالية: طبيعة المثقفون، حب المسلمون، لمدة خمسون، وجود نوعان، عبر قناتان، استثناء فئتان، كل عملاً، غير أميناً، غير معروفاً.

٥ ــ وكثيراً ما يقع الخطأ في عمل الأفعال الناقصة فينصب إسم «كان» وأخواتها حيث ينبغي رفعه في مثل: كان كلاً من الشعراء والأدباء، كان المسلمين، كان هناك تراثاً فكرياً، أصبح فيه عيبين، صار لدينا نوعين[1].

ويرفع خبرها وهو واجب النصب في مثل: يكون عارف بكذا، كانوا أميون، أصبحوا قائمون، ما زالوا حريصون.

٦ ــ وكما يقع الخطأ في عمل «كان» وأخواتها، كذلك يقع في عمل «إن» وأخواتها، فيرفع إسمها أو يجرّ كما نرى في مثل: إن المسلمون، لكن أبي العلاء.

---

(١) وقد يكون تأخير إسم «كان» في الأمثلة الأخيرة هو الذي أوقع الطلاب في الخطأ فنصبوه على أنه خبرها.

٧ ـ ومن أخطاء الإعراب أيضاً عدم معرفة كيفية جزم المضارع المعتل ما قبل الآخر، مثل: يختار ويستطيع ويقوم. فمن الأخطاء الشائعة قولهم: لم تقوم، لم يزور، لم يرى، لم يراها، لم أختار، لم تنال، لم ينحاز، لم يستطيع، لم يعطي. وينبغي حذف حرف العلة من هذه الأفعال جميعاً في حالة الجزم، فنقول: لم تقم، ولم يزر، ولم يَرَ، ولم يرها، ولم أَخْتر، ولم تنل، ولم ينحز، ولم يستطع، ولم يُعْطِ.

رابعاً ـ عدم مراعاة الدقة في استخدام الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة في مثل:

وهم (وهما) يمثلان.

عدة قضايا هم (هي).

كتابان يصلحوا (يصلحان) لهذا الغرض، ويعطوا (يعطيان)....

وهم يذكران (يذكرون).

هذان السببان كانوا (كانا).

هذا (هذه) التطورات .

هذه (هذا) الترتيب.

هاتان (هذان) الشاعران.

هؤلاء (هذه) المراجع

ولهذه (لهاتين) الطريقتين.

فهذان (هاتان) الطريقتان.

الكتب الذين (التي) يستفيدون منها.

ويلحق بهذه النقطة ما يكتبه البعض على لغة «أكلوني البراغيث» فيقولون: كانوا الجالسون، وفكروا المكتبيون، ويهتموا الناس، وينسوا حديثو التعلم، ويتفقوا هذان الشخصان.

وحتى على هذه اللغة الشاذة، فقد كان ينبغي أن تكون الأفعال الثلاثة الأخيرة بثبوت النون: يهتمون، وينسون، ويتفقان. والأصوب في جميع الأحوال أن يقال: كان الجالسون، وفكر المكتبيون، ويهتم الناس، وينسى حديثو التعلم، ويتفق هذان الشخصان، لأن الضمائر المتصلة بالفعل تعود دائمًا على ما سبق، ولأننا لا نتصور أن الذين يفعلون ذلك قدسمعوا عن لغة «أكلوني البراغيث» وإن كنا لا نستبعد أنهم فعلوه تأثراً بأغنية تقول «ظلموني الناس».

خامساً ــ استخدام صيغ واشتقاقات وجموع خاطئة مثل :

الصواب	الخطأ
هجاء	استهجاء
إهداء	هداء
إعجام	تعجيم
أمصار	مصارى
أدباء	أديبين
اشتقاق	انشقاق
انتحال	استحلال
غنى	غناء
لحن	تلحين
دخيل	تدخيل
مجلدين	جلادين
مستملين	ملأيين
يطلعون	يتطلعون
يهبون	يوهبون
مجبر	مجبور
وقْف	إيقاف
رفوف، أرفف	أرفاف
لفائف	ملفات
علماء مبرزون	. . . مبروزون

الصواب	الخطأ
حروف معجمة	... أعجمية
كتاب مستعار	... مستعير
عيب فادح	... مفدح
النحويين واللغويين	... واللغاة
الحاء والطاء	الحا والطا، والطه
درجات الألوان	مدرجات ...
الحُمرة والصُفرة	الحمرا والصفرا
ردّ اللفظ إلى أصله	إرداد ...
سدّ الثغرات	... الثغور
يحوز الاهتمام	يحيز ...

وهذه الألوان والأشكال من الأخطاء اللغوية إن دلت على شيء فإنما تدل على أن تعليم اللغة العربية في مدارسنا يحتاج إلى إعادة نظر. فكثير من هذه الأخطاء لا تغفر لطلاب المراحل الدنيا من التعليم، فكيف عبرت تلك المراحل حتى وصلت إلى الجامعة؟ وكيف يعقل أن تَرِدَ تلك الأخطاء في كتابات الجامعيين؟

أتراها طريقة التدريس؟ أم أساليب الامتحانات؟ أم أجهزة الإعلام فعلت فعلها وأفسدت جهود المعلمين؟

أسئلة تتواثب في خاطر الإنسان وهو يواجه تلك المشكلة الخطيرة، مشكلة تفشي الأخطاء اللغوية والنحوية بهذه الطريقة

المزرية. وأراني أكثرت من ذكر نماذجها حتى كدت أخشى على قارئ هذه الدراسة من أن تفسد لغته لكثرة ما رأى من صور الفساد في التعبير. فقد أصبح طلابنا ــ بكل أسف ــ لا يكتبون جُمَلاً مفيدة، ولا حتى جملاً غير مفيدة، إنما هي أنصاف جُمَل وأرباع جمل ــ على حد تعبير النحاة ــ تُكتب مشوهة بضروب من التشوهات التي سبق أن أشرنا إلى نماذج منها. وإذا استمر الحال على ما هو عليه فستنشأ أجيال من المثقفين أو أشباه المثقفين تشقى بهم لغة القرآن الكريم، وسيأتي يوم تصبح فيه اللغة العربية غريبة بين أصحابها. ووا أسفاً على قوم تغترب لغتهم على ألسنتهم.

وهنا يبرز سؤال كثيراً ما يثار، وهو: هل يحاسب أستاذ الجامعة طلابه على اللغة والإملاء أو يحاسبهم على ما يكتبون من معلومات؟ وينبني على هذا السؤال سؤال آخر يقول: وهل يؤدي رسوب الطالب في مادة من المواد بسبب كثرة أخطائه الإملائية والنحوية وفداحتها إلى علاج الداء وحل المشكلة؟

وإذا كانت الإجابة على السؤال الأخير بالنفي فإنني أود أن أضيف أن ثمة أخطاء فاحشة لا يصح أن تغفر لطالب الجامعة مهما كان تخصصه طبّاً أو زراعة أو تجارة أو هندسة طالما كتب باللغة العربية. فهل يتجاوز عن طالب جامعي يخطئ في كتابة البسملة فيكتبها «باسم الله الرحمان الراحيم»؟ وهل يستحق النجاح من يبدأ ورقة إجابته بقوله تعالى: «إقرأ باسم ربك الذي خلق» وقد كتبها «اقراء»؟ وهل يتهاون مع طالب يستهل إجابته بنص قرآني يحرفه

ويشوهه ويفسد معناه مثل مَنْ كتب «كل أعوذ برب الفلق»،ومن كتب «الله الصمت»،ومن كتب «وقـل ربي زدني علمًا وألحقني بالطالحين»؟

مثل هذه الأخطاء الفاضحـة لا ينبغي أن نتساهـل معها أو نتسامح فيها بأي حال من الأحوال. وما ذكرتها هنا للتشهير بالتعليم الجامعي، وإنما ذكرتهاعلى أمل أن تقرع آذان المسؤولين عن جميع مراحل التعليم عندنا، وخاصة أولئك الذين يتحملون أمانة التعليم الابتدائي. فلقد عشنا وعاش هؤلاء المسؤولون، ورأينا ورأوا معنا كيف كان مستوى خريجي المدارس الابتدائية القديمة التي تعلمنا وتعلموا فيها. وإذا كنا ننشد التقدم والارتفـاع بمستوى التعليم، فإن هذا التقدم ينبغي أن يقاس بما كنا عليه في الماضي. وإذا لم نستطع أن نتجاوز ما كنا عليه في الماضي القريب فما يليق بنا أن نقنع بمستويات دونه بكثير. وأنا أعرف أنني أثير بذلك قضية معقدة لأنها تتصل بإعداد المعلمين، ومعلمي المرحلة الأولى خاصة، وبأعداد الطلاب في الفصول، وبميزانيات وأرقام وأهوال أيضاً، كما أنها تتصل بدور أجهزة الإعلام ومسؤولياتها التربوية والتعليمية. ولكنني أعرف أيضاً أن الدول العربية بهيئاتها ومنظماتها وأجهزتها الثقافية والتربـوية، وبإمكاناتها المادية والبشرية، قادرة ــ بعون الله ــ على مواجهة هذا الخطر الذي يهدد الثقافة العربية واللغة العربية في عقر دارها، وعلى تلمس الحلول العاجلة والآجلة لهذه المشكلة التي لا أراها مستعصية إذا صدقت النوايا وتحلينا بالشجاعة في مواجهة الأمر الواقع دون أن نخفي رؤوسنا في الرمال.

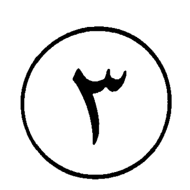
وإلى أن تحلّ هذه المشكلة، فإنني أدعو الجامعات العربية إلى أن تدخل مادة «القراءة والإملاء» في جميع كلياتها، بالسنة الأولى على الأقل. تدخلها بهذا الإسم ولا تستحي منه. فإذا غلبها الحياء فلتبحث لها عن إسم آخر. المهم أن يتعلم الطلاب كيف يقرءون وكيف يكتبون. وأنا أعلم أن مادة «اللغة العربية» قد أدخلت بالفعل في البرامج الدراسية لكثير من أقسام كليات الآداب، ولكنها غالباً ما تدرَّس أدباً قديماً أو حديثاً حسب تخصص من يقوم بتدريسها، فيتعلم الطلاب شيئاً من أدب لغتهم بمزيد من التفصيل، ولكنهم لا يتعلمون كيف يكتبون.

وأنا لا أريد لدارس التاريخ أو الجغرافيا أو الاجتماع ـ مثلاً ـ أن يتعمق في أدب اللغة العربية في أي عصر من عصوره قبل أن يعرف كيف يعبِّر عن نفسه بلغة مقروءة مفهومة. والسبيل إلى ذلك ـ في تصوُّري ـ أن يكثر من قراءة النصوص الجيدة حتى يكتسب القدرة على التعبير، وأن يتدرب على الكتابة حتى يتعلم الإملاء الصحيح. ولتكن هذه هي الخطوة الأولى على الطريق للسيطرة على تلك الأخطاء التي أشرت إلى نماذج منها، والتي بدأت تستشري بين طلاب الجامعات. وما لم نسارع إلى ذلك كنا مقصِّرين في حق هذه اللغة التي شرَّفها الله سبحانه وتعالى بأن أنزل بها كتابه الكريم، وحافظ عليها أسلافنا وأثْرَوها وجعلوها وعاء لكل ما أبدعه العقل البشري في مختلف فروع المعرفة، ثم أتينا نحن فأهملناها حتى كادت تصبح بالنسبة للكثيرين منا لغة متحفية تفصل بينهم وبينها آماد بعيدة. ولن تكون اللغة هي الخاسرة بهذا

الانفصال، وإنما سنكون نحن الخاسرين،لأن المولى سبحانه قد تكفل بالحفاظ على كتابه قرآناً يُتلى إلى آخر الزمان بلسان عربي مبين. وصدق الله العظيم إذ يقول: ﴿إنا نحن نزَّلنا الذِّكر وإنا له لحافظون﴾، أما نحن ففي انفصالنا عنها انفصال عن ديننا وعن تاريخنا وتراثنا وجذورنا، وتضييع لهويّتنا وشخصيتنا في عالم لا يعترف بغير الأقوياء.

ألا هل بلغت، اللهم فاشهد.

□ □ □



فإذا تركنا أخطاء اللغة والنحو والإملاء ومضينا نقلّب في تلك الأوراق الجامعية طالعتنا ألوان أخرى من الأخطاء، نذكر منها:

أولاً ــ الأخطاء التاريخية:

ونعني بها ما نجده في كتابات الطلاب من معلومات تتعارض مع حقائق التاريخ، بل وبعضها يأباه العقل السليم، ولو أعاد كاتبه قراءة ما كتب وفكّر فيه قليلاً لأنكره كما ننكره. ومن الأمثلة على ذلك العبارات التالية:

* جاء الإسلام ولم تكن الدولة الإسلامية قد عرفت الحضارة.
* كانت المساجد منذ فجر الإنسانية مركزاً للتعليم.
* اتجهت الدولة الإسلامية منذ القرن الثاني عشر قبل الميلاد للعلم.
* اخترعت الطباعة في القرن الماضي وكان لمصر شرف السبق إلى اختراعها.

فالدولة الإسلامية لم توجد إلا بعد ظهور الإسلام، ولكي تستقيم العبارة الأولى ينبغي أن يستبدل لفظ «الدولة الإسلامية» بلفظ «العرب». والمساجد ارتبطت بالإسلام، والإسلام لم تشرق شمسه في فجر التاريخ أو فجر الإنسانية كما تقول العبارة الثانية، ولو أن صاحبها استبدل بكلمة «الإنسانية» كلمة «الإسلام» لاستقام المعنى، والدولة الإسلامية لم توجد قبل الميلاد وإنما ولدت في القرن السابع الميلادي، فكيف اتجهت إلى العلم في القرن الثاني عشر قبل الميلاد كما تقول العبارة الثالثة؟ ولا يقولنَّ قائل إن الكاتب يقصد القرن الثاني عشر للميلاد، فهذا القول يدفعه أن القرن الثاني عشر لم يكن هو العصر الذي شهد اتجاه الدولة الإسلامية نحو العلم.

ونأتي إلى العبارة الرابعة التي تذكر أن الطباعة اخترعت في القرن الماضي، وأن مصر هي صاحبة هذا الاختراع، والصواب أن الطباعة اخترعت في ألمانيا في منتصف القرن الخامس عشر، على يد جوتنبرج، وأنها لم تنتقل إلى مصر، إلا بعد أكثر من ثلاثة قرون من اختراعها، وأن أول مطبعة دخلت الشرق العربي هي تلك التي جاءت بها الحملة الفرنسية إلى مصر في أواخر القرن الثامن عشر للميلاد.

ولو مضيت أستقصي مثل هذه الأخطاء التاريخية وأقف عند كلٍّ منها محللاً إياه لطال الحديث، ولهذا أكتفي بالنماذج التالية أعرضها عرضاً سريعاً، ولعلها تتكفل بتوضيح ما أريد.

تقول إجابات الطلاب:

* الخليفة المأمون الرشيد. (ومعروف أن الرشيد والمأمون خليفتان من أشهر خلفاء الدولة العباسية إن لم يكونا أشهر خلفاء هذه الدولة على الإطلاق، وأن الرشيد هو أبو المأمون).

* الخلافة العباسية في الأندلس (ولم تكن الخلافة الإسلامية في الأندلس عباسية وإنما كانت أموية).

* الدولة الفاطمية أثناء حكم الرشيد (والرشيد عباسي في العراق، أما الدولة الفاطمية فكانت في مصر، وتأخر ظهورها عن عصر الرشيد).

* كان للرشيد مكتبة في عهد المأمون (والصواب أن الرشيد أنشأ المكتبة وأنها ازدهرت في عهد ابنه المأمون).

* مكتبة العباسيين في بغداد أنشأها معاوية (ومعاوية أول خلفاء بني أمية سنة ٤٠هـ ولم يكن في بغداد وإنما كان في دمشق. أما العباسيون الذين اتخذوا من بغداد عاصمة لهم فلم تقم دولتهم إلا في سنة ١٣٢هـ).

* مكتبة العزيز أنشأها المعز في بغداد وأبادها الرومان حينما غزوا العراق (والعزيز والمعزّ خليفتان من خلفاء الدولة الفاطمية في مصر لا في بغداد، ولا يعقل أن ينشئ المعز المكتبة وتسمى مكتبة العزيز، والذي غزا العراق ودمر المكتبة هم المغول والتتار لا الرومان).

* مكتبة الأيوبيين في الأندلس (والمقصود هنا الأمويون لا الأيوبيون، لأن الدولة الأيوبية جاءت متأخرة ولم تكن في الأندلس وإنما كانت في مصر والشام).

* ابن العميد وزير الكويتيين (والصواب: وزير البويهيين، وذكر الكويت هنا مثير للضحك لأن دولة الكويت لم تكن قد وجدت في القرن الرابع الهجري الذي عاش فيه ابن العميد).

* الحاكم بأمر الله أنشأ الأزهر، أو أنشأه الخليفة المستنصر بالله الفاطمي (وقد أنشئ الأزهر في زمن المعز لدين الله الفاطمي قبل الحاكم والمستنصر).

* المستنصر الأندلسي تولى الحكم من سنة ١٩٥٥ إلى ١٩٦٨ (والتاريخان هنا يلفتان الانتباه لأن المقصود بالعبارة هو الحكَم المستنصر الذي ولي الخلافة في الأندلس من سنة ٣٥٠ إلى سنة ٣٦٦هـ).

* يحدثنا الجاحظ أن الصاحب بن عبَّاد كانت عنده كتب كثيرة. (والجاحظ يتقدم على الصاحب بأكثر من قرن من الزمان، فقد توفي الأول سنة ٢٥٥هـ بينما كانت وفاة الثاني سنة ٣٨٥هـ، فلا يعقل أن يكون الجاحظ مصدراً لخبر عن شخص أتى بعده بأكثر من مائة عام).

* توفي شخص وبعد ذلك وهب مكتبته إلى المكتبة. (وسأفترض حسن النية وأقول إن كلمة «المكتبة» الأخيرة يقصد بها مكتبة

القرية أو المدينة التي عاش فيها هذا الشخص. ولكن يبقى سؤال بعبارة «بعد ذلك»، فهل يمكن أن يهب الشخص مكتبته لأحد بعد وفاته؟).

* توقف المشروع سنة ١٨٤٩ أثناء الحرب العالمية الثانية. (والحرب العالمية الثانية ليست ببعيدة، وليست حدثاً مجهولاً للمعاصرين، وليس صحيحاً أنها وقعت في القرن الماضي وإنما تأخرت عن التاريخ المذكور قرابة المائة عام. ولو أن الذي كتب تلك العبارة تجنب ذكر التاريخ لما وقع في هذا الحرج).

ولعله قد اتضح من هذه النماذج التي ذكرتها وحاولت أن أبين المقصود من كل واحد منها أن قراءة مثل هذه العبارات تحتاج إلى مهارة في فهمها، وإلى الاستعانة بكثير من التأويل حتى يستقيم الفهم، وهنا أحب أن يدرك أبناؤنا الطلاب أن الأستاذ يصحح ما كتبه الطالب لا ما كان يريد أن يكتبه، وعليهم ألا ينتظروا من أساتذتهم أن يحاسبوهم على نيّاتهم لأن الله وحده هو الذي يحاسب على النوايا.

ثانياً ــ أخطاء المعلومات:

وهي أكثر من أن تحصى، ومن أمثلتها:

* القول بأن نقط الكتابة العربية هو تشكيلها بالحركات والحروف. ولست أدري كيف تشكل الكلمة بالحروف. صحيح أن الكتابة العربية عرفت في تاريخها نوعين من النقط، هما: نَقْط

الإعراب، ونقط الإعجام. ولكن نُقَط الإعراب ما لبثت أن تحولت إلى العلامات الإعرابية التي نعرفها اليوم. وقد تضبط الكلمة بالحركات، وقد تضبط تفصيلاً بالحروف كأن يقال إن «غمدان» ـ مثلاً ـ بالغين المعجمة المضمومة. أما أن يعرَّف النقط بأنه شكل الكلمة بالحركات والحروف فهذا خلط كبير.

* والقول بأن المكتبات الإسلامية نشأت داخل الأديرة والمعابد والكنائس. والصواب أنها ارتبطت بالمساجد، ولعل كاتب العبارة أراد أن يقول إن المكتبات قد ارتبطت بأماكن العبادة عند جميع الأمم والشعوب، وكما وجدت المكتبات المسيحية بجوار الأديرة والكنائس، فكذلك وجدت المكتبات الإسلامية في رحاب المساجد، ولكن التعبير خانه فجاءت العبارة بهذا الشكل المتناقض الذي رأيناه.

* والقول بأن مكتبة الإسكندرية ترجمت التراث الإنساني إلى اللغة العربية، والصواب أنها ترجمته إلى اليونانية، أو القول بأنها جمعت التراث العربي والصحيح أنها جمعت تراث اليونان والرومان، فلم يكن العرب قد وجدوا كأمة في القرن الثالث قبل الميلاد، ولم يكن لهم تراث يُجمع في ذلك التاريخ البعيد.

* والقول بأن المكتبة ارتبطت بالكنيسة في الفاتيكان بروما مع أن الفاتيكان ليست في روما، ومع أن مكتبة الإسكندرية لم ترتبط بكنيسة الفاتيكان يوماً ما. بل إن الكنيسة المصرية لم تكن تابعة

لتلك الكنيسة في يوم من الأيام لأن كنيسة الفاتيكان كاثوليكية وأقباط مصر أرثوذكس.

* والقول بأن كاليماخوس كان علامة إيطاليا مع أنه كان شاعراً يونانياً ولد حوالي سنة ٣١٠ ق. م. ودرس بمدرسة أرسطو في أثينا وعمل بمكتبة الإسكندرية.

* والقول بأن الصاحب بن عباد أوقف مكتبته على وزارة الري، ولم يكن للري وزارات في عصر الصاحب والصواب أنه أوقفها على مدينة الري.

* والقول بأن كتاب «الدرر الكامنة» لا يذكر إلا أسماء الأعيان والباشوات. والكتاب ألّفه ابن حجر العسقلاني في النصف الأول من القرن التاسع الهجري ولم يكن هناك باشوات ولا باكوات، وإنما لفظ الباشوات هذا لقب أدخله الأتراك إلى بعض الدول العربية في العصر الحديث وانقرض أو كاد ينقرض من الاستعمال.

* والقول بأن ابن سلام ذكر في كتابه «طبقات فحول الشعراء» أن الشعر يعني الحب والحرب والموت. ولم يقل ابن سلام ولا قال غيره بمثل هذا الكلام.

* وثمة رباعية قديمة مشهورة تقول إن «أشعر الشعراء امرؤ القيس إذا ركب، والنابغة إذا رهب، والأعشى إذا طرب، وزهير إذا رغب»، فتصوروا أن تحرَّف العبارة إلى: «... والأعشى إذا

طلب وزهير إذا رغب في الهمّ». وفرق كبير بين الطرب والطلب، فالأعشى صنّاجة العرب، وأروع شعره هو الذي قاله في وصف الخمر ومجالس الشراب. أما زهير فقد كان داعية السلام في العصر الجاهلي، وكانت الرغبة التي تشير إليها العبارة هي رغبته في تحقيق السلام وسعيه الدائب إليه بجهده وماله، ولذلك تروى العبارة أيضاً: وزهير إذا أحب، قالوا: ومن أحب؟ قالوا: أحب السلم.

أرأيتم كيف يحبب إليه أحد أبنائنا الهمّ؟ ألا فالويل لتراثنا منا، والويل لنا من حكم التاريخ علينا.

ثالثاً ــ أخطاء في أسماء المؤلفين وعناوين الكتب وفي نسبة الكتب إلى أصحابها:

وقد سبق الحديث عن الأخطاء الإملائية في أسماء الأشخاص[1] أما الأخطاء العلمية فمن صورها:

(أ) أن يكتب إسم شخص ويقصد به شخص آخر، مثل: التلمذاني بدل الترمذي، والفيزباري بدلاً من الفيروزابادي، والصالح بن عبادة أو ابن عباس أو ابن عماد بدلاً من الصاحب بن عباد، ونظام الدولة بدلاً من نظام الملك، وعمار بن بدار بدلاً من بني عمار، وجوبيتر بدلاً من

(١) ص ٣١ ــ ٣٣.

جوتنبرج، وجون-بول أوْلافؤن أولوبين بدلاً من جول لابوم، وأرسطوليس بدلاً من أرسطوفان، واستيخوروس بدلاً من كاليماخوس.

(ب) أن يكتب الإسم بصورة معكوسة مثل أبي العلاء بن عمرو بدلاً من أبي عمرو بن العلاء، وإسحق بن حنين بدلاً من حنين بن إسحق.

أما الأخطاء في أسماء الكتب[1] فمن أمثلتها:

الصواب	الخطأ
المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم	معجم ألفاظ القرآن الكريم المعجم المفسر لآيات القرآن المعجم المفصل لآيات القرآن المعجم المفهرس بأسماء القرآن الكريم معجم الفهرست لألفاظ القرآن الكريم معجم فهرسة ألفاظ القرآن

(١) معظم الأخطاء في هذا الباب علمية، أما الأخطاء الإملائية فقليلة ومن أمثلتها كتاب «الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة» الذي وجدته مكتوباً «الضرر الكامنة».

الصواب	الخطأ
نجوم الفرقان في أطراف القرآن	نجم الطوفان في آيات القرآن
	الفرقان في أطياف القرآن
	معجم الفرقان في معرفة آيات القرآن
	نجوم الفرقان في معرفة علوم القرآن
تفصيل آيات القرآن الحكيم	تفسير آيات القرآن الحكيم
	المفصل لآيات القرآن الكريم
المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي	المرجع المفهرس للألفاظ الحديثية
مفتاح كنوز السنة	مقاييس كنوز السنة
	مفتاح الكنوز السوداء
سنن ابن ماجه	مسند ابن ماجه
تاج اللغة وصحاح العربية (الصحاح)	الصحاح في فقه اللغة
نهج البلاغة	نهم البلاغة
فهرست ابن النديم	الدليل الببليوجرافي لابن النديم
كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون	كشف المكنون في ذيل الظنون
	كشف الظنون عن أسرار الكتب والفنون

الصواب	الخطأ
	كشف الظنون على أساس الأدب والفنون
	كشف الظنون في معرفة أصحاب الكتب والفنون
الطبقات الكبرى لابن سعد	جمهرة طبقات العرب لابن سعد
إنباه الرواة على أنباه النحاة	طبقات النحاة في تراجم الأطباء
بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة	بغية الرعاة في طبقات النحاة
	وعاء النحاة في كلام اللغويين والنحاة
عيون الأنباء في طبقات الأطباء	إنباه الأنباء، طبقات لتراجم الأطباء
	عيون الأطباء والحكماء
	عيون الأخبار للأطباء
	عيون الأطباء في طبقة الأدبة
	بغية الوعاء في طبقات الأطباء
	إنباه الرواة على أنباه الأطباء
ناريخ الأدب العربي لبروكلمان	التاريخ العربي لبروكلمان
الكشاف التحليلي للصحف والمجلات	الكشاف التحريري للصحف والمجلات

ومن بين هذه الأخطاء وردت كلمة «تفسير» بدل «تفصيل» في عنوان كتاب «تفصيل آيات القرآن الحكيم»، وكلمة «الطوفان» بدل «الفرقان» و«أطياف» بدل «أطراف» في عنوان كتاب «نجوم الفرقان في أطراف القرآن»، وكلمة «نهم» بدل «نهج» في «نهج البلاغة» و«الوعاء» و«الرعاة» بدل «الوعـاة» في عنوان كتـاب السيوطي «بغية الوعاة»، و«التحريري» بدل «التحليلي» في عنوان الكشاف الأخير. وأكبر الظن أن هذه الأخطاء وأمثالها نتجت عن أخطاء في السماع لم يصححها الطلاب بالرجوع إلى الكتب المذكورة أو القراءة عنها. ولكن مما يسترعي الانتباه في هذه الأمثلة التي ذكرتها، ذلك الإسم الغريب الذي أطلقه أحد الطلاب على كتاب جليل هو «مفتاح كنوز السنة» حيث سماه «مفتاح الكنوز السوداء» وهو إسم أقرب إلى أسماء القصص البوليسية وكتب الألغاز التي تؤلف للصغار والصبية. لقد نسي الطالب الإسم الحقيقي للكتاب فاخترع له إسمًا فيه جزء من الحق وجزء من الباطل لأنه يضم أشلاء من إسم الكتاب وأشلاء من إسم كتاب آخر، وكانت نتيجة هذه التركيبة العجيبة كائن خرافي كأبي الهول، رأس إنسان وجسم حيوان.

ومن الأخطاء التي تسترعي الانتباه أيضاً، ويقف القارئ أمامها حائراً:

* الكتاب الذي سمي «الصحاح في فقه اللغة» لأن هذه التسمية تجمع بين كتابين، هما الصحاح للجوهري وفقه اللغة للثعالبي.

* والتسميات المختلفة التي قصد بها كتاب عيون الأنباء في طبقات الأطباء، والتي تتداخل مع ثلاثة كتب في تراجم اللغويين والنحاة، هي: نزهة الألباء في طبقات الأدباء للأنباري، وإنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة للسيوطي.

* والكتاب المسمى «طبقات النحاة في تراجم الأطباء» إذ كيف يستقيم أن يكون الكتاب طبقات للنحاة ويترجم للأطباء؟ وهذا الإسم الجديد الغريب يذكّرنا بكتابين يمكن أن يكون أحدهما هو المقصود. أما أولهما فكتاب «إنباه الرواة» للقفطي، وأما الثاني فكتاب «عيون الأنباء» لابن أبي أصيبعة. ونسبة الكتاب إلى القفطي هنا تساعدنا على التعرف على ما يريد كاتب هذه العبارة ولكن إسم المؤلف وحده لا يكفي لاحتمال الخطأ فيه أيضاً. ولهذا لا بد أن يعود المرء إلى سياق العبارة وإلى السؤال الذي يجيب عنه الطالب ليعرف ما إذا كان يتصل بتراجم الأطباء أم بتراجم النحاة.

وتسلمنا هذه النقطة الأخيرة إلى مسألة الخطأ في نسبة الكتب إلى أصحابها، مثل:

* نسبة معجم «العين» للجوهري وهو للخليل بن أحمد، أما الجوهري فمعجمه «تاج اللغة وصحاح العربية» وشهرته الصحاح.

* ونسبة سيرة ابن هشام لابن سعد، مع أن إسم مؤلفها قد ارتبط بها حتى أصبح جزءاً من عنوانها الذي تعرف به بين الناس.

* ونسبة «الطبقات الكبرى» لابن سلام وهي لابن سعد، أما كتاب ابن سلام فهو «طبقات فحول الشعراء».

* ونسبة «طبقات الشعراء» لابن سعد تارة وللمرزباني تارة أخرى وهو لابن سلام الجمحي، أما ابن سعد فكتابه «الطبقات الكبرى أو الكبيرة»، وأما المرزباني فكتابه «معجم الشعراء».

* ونسبة كتاب «الشعر والشعراء» للمرزباني تارة ولابن سلام تارة أخرى، وهو لابن قتيبة الدينوري.

* ونسبة «معجم الشعراء» لابن سلام تارة وللزركلي تارة أخرى وهو للمرزباني.

* ونسبة «القاموس المحيط» لخير الدين بن زيادي، ولا يوجد شخص بهذا الإسم، والكتاب لمؤلف معروف هو مجد الدين الفيروزابادي.

* ونسبة كتاب «نجوم الفرقان في أطراف القرآن» لجول لابوم حيناً، ولفنسنك حيناً آخر، وهو لجوستاف فلوجل. أما كتاب لابوم فقد نشر بالعربية باسم «تفصيل آيات القرآن الحكيم»، وأما كتاب ڤنسنك فهو «المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي».

* ونسبة «المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم» لفلوجل تارة ولفؤاد سيزگين تارة أخرى ولجون لوبيم[1] تارة ثالثة، وهو لمحمد فؤاد عبد الباقي.
* ونسبة «تفصيل آيات القرآن الحكيم» لعبد الباقي عبد ربه[2] أحياناً، ولفؤاد سيزگين أحياناً أخرى، ولجان لابون في بعض الأحيان، وهو لجول لابوم الذي ذكر خطأ على أنه جان لابون.
* ونسبة «مفتاح كنوز السنة» للغزي وهو لفنسنك وترجمه إلى العربية محمد فؤاد عبد الباقي. أما الغزي فكتابه «الطبقات السنية في تراجم الحنفية».
* ونسبة «تاريخ التراث العربي» لبروكلمان وهو لسيزگين، أما كتاب بروكلمان فهو «تاريخ الأدب العربي».

رابعاً ــ أخطاء في ترجمة المصطلحات من العربية إلى الإنجليزية:

وأرجو أن يأذن لي القارىء في أن تكون الأمثلة التي أذكرها هنا من مصطلحات علوم المكتبات وهو التخصص الذي أتشرف بالانتماء إليه. ولسوف أكتفي بمصطلحات معروفة مشهورة أخطأ فيها طلاب قسم المكتبات بجامعة القاهرة ونظراؤهم في قسم المكتبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مثل:

(١) والمقصود هنا: جول لابوم.
(٢) يقصد: محمد فؤاد عبد الباقي.

١ ــ المكتبة الوطنية أو القومية (National Library)، التي وجدت لها ترجمات شتى بصور مختلفة، مثل:

Bublic Library, Internation Liprary, Libiriry International, Libara/y nation, Official Library.

ولست أريد أن أخوض في الأخطاء الإملائيـة هنا لأنني أشرت إلى بعضها من قبل، ولأنها أخطاء مضحكة، وشرّ البلية ما يُضحك! وإلا فماذا أقول عن طالب جامعي لا يعرف كيف يكتب كلمـة (Library) وهي من أكثر الكلمـات دورانـاً عـلى الألسنة وعلى ألسنة المكتبيين بصفة خاصة. لن أخوض في أخطاء الهجاء لأنها أخطاء صارخة لا تحتاج إلى تنبيه أو تعليق، وإنما أكتفي بأخطاء الترجمة، فالـ Public Library (وليس Bublic) هي المكتبة العامة لا المكتبة القومية، وكلمة (International) تترجم إلى دولي لا قومي ولا وطني، و (Official) ترجمتها رسمي، و (nation) أمة (فهي إسم لا صفة)، والصفة في اللغة الانجليزية تسبق الموصوف، فـلا يصـح أن يقـال (Library national) وسـأغمض عيني عن (Library nation) لأنها تعني أمة المكتبة ومن المؤكد أن الذي كتبها لا يعنيها.

٢ ــ الفهـرس القـامـوسي أو المعـجمـي (Dictionary Catalogue)، وقد ترجم هذا المصطلح بالصور التالية:

Dictionary Index, Index catalogue, Official catalogue, Codex Catalogue, Duiloginge Indeiex.

وأبادر فأقول إن كلمة (Index) تطلق على الكشاف لا الفهرس، وإن مصطلح (Official Catalogue) يقصد به الفهرس الرسمي الذي يستخدمه موظفو المكتبة. وهذا شيء والفهرس القاموسي الذي يجمع أسماء المؤلفين وعناوين الكتب ورؤوس الموضوعات في هجائية واحدة شيء آخر، أما لفظ (Codex) فيطلق على الشكل العادي للكتاب المكون من مجموعة من الملازم أو الدفاتر أو الكراريس، وذلك في مقابل الشكل القديم الذي كان يسمى (Roll Form) أي اللفائف أو الدروج، ــ والحق يقال ــ لم أفهم منها شيئاً، ولعل صاحبها يقصد (Cataloguing Index) وهي بهذا الشكل تستقيم من الناحية الإملائية واللغوية ولكنها لا تدل على شيء.

٣ ــ المستخلصات (Abstracts)، ولا أحب أن أقف عند أخطاء الهجاء التي صادفتها في كتابة هذه الكلمة، فقد سبقت الإشارة إلى بعضها في معرض الحديث عن الأخطاء الإملائية. ولهذا أقصر حديثي هنا على الترجمات الغريبة لهذا المصطلح، مثل:

Biographies, Fentrties, Insulctaries.

أما المصطلح الأول (Biographies) فيعني التراجم أو السِّيَر، وأما المصطلحان الآخران فأعترف بأنني لم أستطع فك طلاسمهما، فهما يحتاجان إلى أحد الحواة أو أحد علماء اللغات القديمة أو النقوش أو الطلاسم ليردهما إلى أصلهما، وبعد ذلك يمكن القول إن كانا يمتّان إلى المستخلصات بصلة أم لا.

وأراني أشفق على قارئي من أن يكون قد أصابه الغثيان أو الشك في إنجليزيته من هول ما رأى وما قرأ. وما قصدت إلى إفساد لغته أو التشهير بطلاب الجامعة، وإنما أردت بهذا كله أن أضع يدي على الجرح. و إذا كنت أمارس الضغط عليه من آن لآخر فلأخرج منه الخبث،لعل ذلك يكون أول خطوة على طريق العلاج. سنتقزّز حتمًا من هذا الخبث. ولكن هل من سبيل آخر غير استخراجه والتخلص منه؟

فلنتحمل إذن منظر القذي، ولنتعاون معاً على القضاء عليه، والله هو المستعان.

□ □ □

٤

ولعل من أخطر ما يعاب على طلاب الجامعة أنهم لا يهتمون بقراءة الأسئلة ولا تدبُّرها قبل الإجابة عنها. وهذا التسرع في القراءة كثيراً ما ينتج عنه أن يخطئ الطالب في فهم المراد بالسؤال أو أن يخرج عن الموضوع فتطول إجابته ويضيع جهده هباء منثوراً. ومن الأمثلة على خطأ الفهم الناتج عن السرعة أن طالباً أخطأ في قراءة سؤال عن موضع آية من الآيات القرآنية في كتاب الله، فقرأ كلمة «موضع» على أنها «موضوع» وبدلاً من أن يتجه إلى أحد الكشافات كالمعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، مضى يبحث عن أحد التفاسير التي تعرِّف بموضوع الآية فضاع منه السؤال والإجابة معاً.

أما الخروج عن الموضوع فله أمثلة كثيرة، أكتفي منها بما يلي:

* ففي سؤال عن المكتبات الإسلامية تفاجأ بحديث عن مكتبة آشور بانيبال ومكتبات مصر الفرعونية ومكتبات الصين القديمة.

* وفي سؤال عن أسباب تفوق مكتبة الإسكندرية على غيرها من مكتبات العالم القديم تقرأ كلاماً كثيراً عن صناعة الكتاب في العصور القديمة، وعن طريقة تجهيز اللفائف وكتابتها، وأساليب حفظها وصيانتها، كما تقرأ عن حريق المكتبة واتهام العرب به وتبرئتهم من هذا الاتهام.

* وفي سؤال عن مظاهر التطور الذي شهدته المكتبات خلال القرن الأخير (دون تحديد بقُطر من الأقطار) جنحت إجابات كثير من الطلاب إلى الحديث عن مكتبات مصر القديمة، ومكتبات الشرق القديم، والمكتبات اليونانية أيام أرسطو، ومكتبة الإسكندرية التي أقامها اليونان في القرن الثالث قبل الميلاد، والمكتبات الرومانية، والمكتبات الأوروبية منذ ظهور المسيحية، والمكتبات الإسلامية في عصور الحضارة الإسلامية الزاهرة، ومصادر الاقتناء لهذه المكتبات، وربما عرج البعض على ظاهرة إحراق بعض علماء المسلمين لكتبهم وحاول تعليل تلك الظاهرة، مع أن السؤال يحددالقرن الأخير تحديداً واضحاً لا يدع مجالاً لأي لبس أو غموض.

* وفي سؤال عن المكونات الثقافية اللازمة لمن يتعامل مع المخطوطات العربية اقتناءً وفهرسة وتصنيفاً وتحقيقاً تجد عجباً حتى ليخيَّل إليك أن الطلاب قد قرءوا السؤال من آخره، فتراهم يتحدثون عن فهرسة المخطوط ومشاكلها، وعن التحقيق

وخطواته، وعن التصحيف والتحريف في المخطوطات القديمة وأسبابهما وغير ذلك من الأمور التي لا تجيب عن السؤال المطروح.

والنتيجة الطبيعية لتلك الظاهرة، أن تطول الإجابة وألا تظفر بشيء من الدرجات. ومهما تكن معلومات الطالب صحيحة فإن خروجه عن الموضوع يدل على أنه لم يفهم السؤال. وفهم السؤال جزء من الإجابة، بل هو الذي تتوقف عليه الإجابة من أولها إلى آخرها.

وأريد هنا أن أنبِّه إلى مسألة هامة، وهي أن بعض الطلاب يحسبون أنهم يحسنون صنعاً حين يكتبون كل ما يعرفون، ويتركون للأستاذ أن يختار ما يصلح له ويدع الباقي، وحسبهم أنهم قد أثبتوا له أنهم ذاكروا. وذلك وهم كبير لسببين:

أولهما: أن الأستاذ حينما وضع الأسئلة قد راعى الوقت المحدد لها، وأي استطراد في سؤال يكون على حساب بقية الأسئلة. ومهما بلغت إجابة سؤال من الجودة فلن تظفر بأكثر من الدرجة المخصصة للسؤال.

والسبب الثاني: أن الأستاذ حينما يواجه بورقة إجابة من هذا النوع يدرك ــ على الفور ــ أن صاحبها لا يعرف الإجابة الصحيحة لأنه لو عرفها لكتبها بلا لف ولا دوران. أما أن يتسكع بين وحدات المنهج الذي درسه فذلك دليل على أنه قد ضلَّ طريقه. وحتى لو ذكر الإجابة الصحيحة ضمن ما كتب فإنه لو وعى الأمر وتنبَّه

لتوقف عندها ولكنه غالباً ما يتجاوزها إلى غيرها من المعلومات التي يود أن يحشدها في ورقة الإجابة. ومثل هذا التيه يقف أمامه الأستاذ أحد موقفين: إما أن يتشدد فلا يمنحه شيئاً من الدرجة لأنه يدل على عدم الفهم، وإما أن يتساهل فيعطيه بعض الدرجة انطلاقاً من أنه تضمن الإجابة أو جزءاً منها. وهذا البعض لا يتجاوز أو لا ينبغي أن يتجاوز نصف الدرجة في أحسن الأحوال. فالطالب خاسر في الحالين.

وأمر آخر يتصل بسوء الفهم أود أن ألفت إليه الانتباه وهو **الخلط بين مناقشة ظاهرة من الظواهر وتعليلها**. فحينما يكون السؤال عن ظاهرة ارتباط المكتبات في تاريخها القديم والوسيط بأماكن العبادة ـ مثلاً ـ ينبغي أن تستعرض الإجابة مظاهر هذا الارتباط وصوره في الشرق والغرب، في العصور القديمة والوسطى، في ظل الوثنية واليهودية والمسيحية والإسلام. أما حينما يُطلب تعليل الظاهرة فقط فمعنى ذلك أن تقتصر الإجابة على ذكر أسباب هذا الارتباط دون دخول في التفاصيل ودون تعرض لصور هذا الارتباط ومظاهره.

وليس هذا الخلط بين تفسير الظاهرة وتبريرها هو وحده الذي يعاب على الطلاب في هذا الصدد، وإنما يعاب عليهم أيضاً أنهم حينما يعللون الظواهر قد يذكرون كلاماً غير مفهوم وغير مقبول من الناحية العلمية. واقرأ ـ إن شئت ـ:

* تعليل الظاهرة التي سبق ذكرها (ظاهرة ارتباط المكتبات بأماكن العبادة) بأن «المكتبات كان يوجد بها كتب ومكتبات وأوراق كثيرة». فهل هذا تعليل؟ وهَبْ أن كاتبه أخطأ عن غير قصد فكتب كلمة «المكتبات» وهو يعني أماكن العبادة، فهل وجود الكتب والأوراق الكثيرة في هذه الأماكن هو السبب في ارتباط المكتبات بها؟

* وتعليل عدم وجود مكتبات عند العرب قبل الإسلام بأن «العرب يعتمدون على الرموز التي كانوا يكتبونها على قبورهم على الطريقة الفرعونية». فهذا كلام غير مفيد ولا يخلو من خلط كبير. فالجزء الأول من العبارة غير مفهوم، والجزء الأخير يذكر الكتابة على القبور على الطريقة الفرعونية، وهو كلام غير دقيق ولا صلة له بالعرب قبل الإسلام وبالسؤال المطروح عن أسباب عدم وجود مكتبات عندهم في هذا العصر.

ويعلل طالب آخر نفس الظاهرة بأن «العرب قبل الإسلام كانوا غارقين في جهالات الإسلام». وليس للإسلام جهالات وإنما هي جهالات بعض الطلاب إن صحَّ هذا التعبير. فكيف ينسب للإسلام جهالات يغرق فيها العرب قبل ظهوره؟

ومن التعليلات الغريبة للظاهرة نفسها أن ديانة ما قبل الإسلام كانت وثنية، أو أن العرب كانوا مشغولين بالسلب والنهب، أو أن الطباعة لم تكن موجودة عندهم، وكلها أمور لا يقبلها عقل، أيّ عقل. وحتى الذي لم يسمع عن الظاهرة،

ولم يقرأ كلمة في تاريخ الكتب والمكتبات لا يتردد في أن يرفض مثل هذه الإجابات ويردها على أصحابها.

* واضحك ـ إن شئت ـ على تعليل نَقْط الحروف العربية بأنه «نتيجة لعدم الاعتدال والفلسفة»، وتعليل طباعة المجلات النسائية والفنية من سطح طباعي غائر بأن «السطح الطباعي الغائر يكون السطح الطباعي فيه غائراً عن مستوى سطح الورقة». أهذه تعليلات للظواهر يا سادة؟ وما هذه العبارة الأخيرة التي تلتف حول نفسها، والتي اجتهد فيها صاحبها واجتهد ولم يزد في النهاية على أن «فسَّر الماء بعد الجهد بالماء»؟

رحم الله الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وليته يأذن لي في أن أستعير عبارة من خطبته الشهيرة في الأنبار، فأقول: يا عجباً كل العجب، عجباً يميت القلب ويشغل الفهم ويكثر الأحزان!

بقيت بعض الأمور التي تبدو يسيرة ولكنها جديرة بالاهتمام. ومن هذه الأمور ضرورة **العناية بالخط وطريقة العرض**. ولست أريد ولا أتوقع من طالب الجامعة أن يكون خطاطاً، ولكني أطالبه بأن يكتب خطاً مقروءاً وبأن يعرض بضاعته عرضاً منطقياً متسلسلاً، وأن يرتب النقاط ترتيباً واضحاً. وقد تبدو تلك المسائل بدهية ولكن ماذا تقول فيمن يكتب كلاماً لا يُقرأ؟ وفيمن يرتب نقاط موضوع من الموضوعات هكذا:

١ –
٢ –
٣ – (في دائرة)
١ –
٢ –
٣ –
٤ –

فالرقم الأخير يثير تساؤلاً: هل هو التفريع الرابع للرقم ٣ الموضوع في دائرة فيكون بذلك متممًا لما قبله مباشرة، أم أنه يقف على قدم المساواة مع الرقم ٣ المشار إليه؟ وبعبارة أخرى: هل يوجد تحت الرقم ٣ الذي ورد أولاً ثلاث نقاط أم أربع؟ ولو أكملنا الأرقام هكذا:

٥ –
٤ –
٥ –

فسيفهم من ذلك، أن الرقم ٥ الذي ورد أولاً متمم للرقم السابق عليه مباشرة، وأن الرقم ٤ الذي يليه استكمال للعناصر الثلاثة الرئيسية المذكورة من قبل. ولا يخفي أن هذه الطريقة في العرض مدعاة للخلط واللبس والغموض، وأنها تتسم بعدم الوضوح وتدل على سوء الترتيب وفساد النظام. ولو أن الأرقام الأصلية وضعت في حقل ووضعت الأرقام الفرعية في حقل آخر،

ومُيِّزت هذه عن تلك باستخدام الشرطة حيناً والهلاليتين حيناً آخر لاتضح الأمر هكذا:

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

(١)

(٢)

(٣)

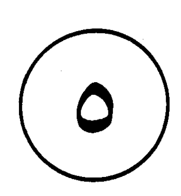
(٤)

(٥)

٤ ـ

ويمكن أن يزداد الأمر وضوحاً إذا استخدمنا الحروف بدل الأرقام في التفريعات الواردة تحت رقم ٣، فنقول: أ، ب، حـ، د، هـ بدلاً من ١، ٢، ٣، ٤، ٥. وما أظن أن مثل هذا الترتيب يكلف صاحبه كثيراً أو قليلاً.

□ □ □



وقد يفيد في ختام هذه الدراسة التي استقيتها مما سجلته من ملاحظات على إجابات طلابي بالجامعة خلال اثني عشر عاماً أن أذكر بعض النماذج التوضيحية. ولسوف أحاول أن أتجنب جميع ما ذكرت من أمثلة، كما سأحاول أن أختار النماذج التي لا تغوص في التخصص حتى يستفيد منها الطالب العادي في مختلف مجالات الدراسة بالجامعة.

* ففي سؤال عن كيفية الوصول إلى معنى كلمة «مشكاة» أو «محاريب» جاءت إجابات غريبة بعضها يقترح معجمًا من معاجم المعاني كفقه اللغة للثعالبي والمخصص لابن سيدة، مع أن معاجم المعاني في اللغة العربية لا يرجع إليها الباحث الذي يبحث عن معنى لفظ من الألفاظ وإنما يرجع إليها مَنْ لديه المعنى في ذهنه ويريد أن يعرف الألفاظ التي يعبِّر بها عن هذا المعنى. أي أننا نرجع إلى معاجم المعاني بحثاً عن ألفاظ، أما البحث عن معاني الألفاظ فيكون بالرجوع إلى معاجم الألفاظ كالصحاح ولسان العرب والقاموس المحيط. وكثيراً ما يقع الخلط بين هذين النوعين

من المعاجم في أذهان الطلاب فيذكرون لسان العرب أو الصحاح على أنهما من معاجم المعاني، ويذكرون المخصص على أنه من معاجم الألفاظ.

والأغرب من هذا أن يقع الخلط بين هذه المعاجم وبين كتب أخرى تحمل في عناوينها كلمة «معجم» مثل معجم الأدباء ومعجم البلدان ومعجم المؤلفين والمعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي. فهذه الكتب وأمثالها ليست معاجم بالمعنى الاصطلاحي وإنما هي كتب أخذت من المعاجم صفتيها الأساسيتين، وهما: الحصر وطريقة الترتيب. فكما أنّ المعجم اللغوي يحصي ألفاظ اللغة ويستقصيها، وكما أنه يرتب مواده ترتيباً يراعي فيه سهولة الاستخدام بصرف النظر عن الوحدة الموضوعية، وغالباً ما يكون ترتيباً هجائياً، فكذلك هذه الكتب التي ذكرناها، تسعى للاستقصاء في جمع مادتها ثم ترتبها ترتيباً هجائياً. ولهذين السببين أطلق عليها أصحابها «معاجم».

ومن عجب أن يجيب أحد الطلاب بأنه يبحث عن معنى لفظ من الألفاظ في «المعجم المفهرس لألفاظ الحديث» لمجرد أنه يحمل في عنوانه كلمة «معجم».

ومعروف أن معاجم الألفاظ التي ذكرناها ترد الكلمة إلى أصلها وتجردها من الزوائد ثم تصطنع الترتيب الهجائي بأواخر الكلمات ثم بأوائلها، فالباب لآخر الكلمة والفصل لأولها، ومن ثم نجد كلمة «درس» ــ مثلاً ــ في باب السين فصل الدال.

ومن السهل على طالب الجامعة أن يعرف كيف يبحث بأواخر الكلمات، ولكن ما أصعب أن يرد كلمة إلى أصلها مع أنه درس المعاجم وطريقة استخدامها في المرحلة المتوسطة، ويدرسها طلاب أقسام اللغة العربية والمكتبات في الجامعة. وفي منطقة تجريد الألفاظ هذه نجد عجباً. فلفظ «استطال» ــ مثلاً ــ رده البعض إلى سطل وطلو وطاول، وكلمة «مشكاة» ردت إلى: شك، شكا، شكى، شكت، شكل، شكم، شكوات، مشك، مشكو، مشكي، مشكاً، مشى. و«آلاء» ردت إلى: آء، لاء، لوء، لوى، أل، آل، آلا، ألل، أول، ألء، ولو، يألو.

وطبيعي أن ينتج عن الخطأ في رد الكلمة إلى أصلها خطأ في البحث. فالذي رد «مشكاة» إلى «مشك» ــ مثلاً ــ قال إنه يجدها في باب الكاف فصل الميم، والذي ردها إلى «شكم» قال إنه يجدها في باب الميم فصل الشين. ومع أن هذه السبيل لا توصل إلى معنى الكلمة، إلا أنها تدل على أن الطالب يعرف طريقة البحث في المعجم وإن استعصى عليه الوصول إلى المفتاح الذي يفتح به مغاليقه.

ولكن الأمر لا يقف عند هذا الحد، فكثير من الطلاب يسلكون سبلاً أكثر اعوجاجاً والتواء، كالذي قال إنه يبحث عن «استطال» في باب الألف فصل السين، والذي قال إنه يبحث عن «مشكاة» في باب الهمزة أو باب الألف أو باب الهاء فصل الشين أو الكاف، والذي قال إنه يبحث عن «آلاء» في باب الهمزة فصل

اللام، والذي ردها إلى «آلا » وقال إنه يلتمسها في باب الياء أو اللام فصل الهمزة، أو في باب الألف فصل اللام. فهنا خطأ في رد الكلمة إلى أصلها، وخطأ آخر في تطبيق طريقة البحث في المعاجم القديمة.

* وفي سؤال لطلاب قسم اللغة العربية عن المرجع الذي أستعين به للتعرف على أسماء المطر وأوصافه في اللغة العربية جاءت إجابات غريبة ترشح كتباً مثل: العين، ومفتاح السعادة، وكشف الظنون، وتاريخ مدينة دمشق. وهذه كتب معروفة ولكنها أبعد ما تكون عن الإجابة الصحيحة[1]. فأولها معجم ألفاظ، والكتابان التاليان له كتابان ببليوجرافيان يحصيان أسماء المؤلفات وإن اختلفت طريقة كل منهما عن الآخر، فأولهما مرتب بالموضوعات والآخر مرتب بعناوين الكتب. أما الكتاب الأخير فمن أوسع كتب التراجم وأضخمها.

وليت الأمر وقف عند هذا الحد، وإنما تجاوزه البعض إلى تأليف (أو توليف) عناوين لكتب وهمية، مثل: كتاب الجغرافيا الوصفية والفلكية، ومرجع بدائع الكون والعظمة الإلهية. فلا توجد كتب بهذه الأسماء.

* وفي سؤال عن المرجع الذي يدلني على موضع آية كريمة من كتاب الله كقوله تعالى ﴿الله نور السموات والأرض، مثَل نوره كمشكاة فيها مصباح... ﴾ جاءت الإجابات تشير إلى كتب مثل:

---

(١) ونجدها في معجم من معاجم المعاني كالمخصص وفقه اللغة.

تفصيل آيات القرآن الحكيم، ومفتاح كنوز السنة، والتلخيص في معرفة أسماء الأشياء، والمخصص، وفقه اللغة وتاريخ بغداد.

والكتاب الأول رتبت الآيات فيه تحت الموضوعات وليس عندنا هنا موضوع محدد نبحث عنه وإنما عندنا ألفاظ يمكن أن نستعين بها في البحث في كتاب مثل «المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم». والكتاب الثاني كشاف للأحاديث النبوية، والقرآن شيء والحديث النبوي شيء آخر. والكتب الثلاثة التالية معاجم لغوية، وهي من معاجم المعاني وليست من معاجم الألفاظ، ولا يغني أي منها في الإجابة عن السؤال المطروح. أما الكتاب الأخير فكتاب تراجم.

* وفي سؤال عن كيفية التعرف على التفاسير التي ألفت في القرون الأولى للهجرة ذكر البعض كتباً في التراجم، مثل: سيرة ابن هشام، والوافي بالوفيات للصفدي، وطبقات ابن سعد، والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني، وذكر آخرون معاجم لغوية سواء في ذلك معاجم الألفاظ كصحاح الجوهري، أو معاجم المعاني كالتلخيص في معرفة أسماء الأشياء لأبي هلال العسكري. وفئة ثالثة لجأت إلى كشافات القرآن والحديث كالمعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، ومفتاح كنوز السنة، وكلها كتب لا تقدم شيئاً يفيد في الإجابة عن السؤال. وحتى الذين لجأوا إلى الأعمال الببليوجرافية التي تحصى الكتب لم يتجهوا إلى المؤلفات المرتبة موضوعياً كفهرست

ابن النديم ومفتاح السعادة لطاشكبرى زادة، وإنما اتجه بعضهم إلى «كشف الظنون» وهو مرتب بعناوين الكتب وليس عندي عنوان معين أبحث عنه، واتجه البعض الآخر إلى بروكلمان وسيزگين في كتابيهما المعروفين «تاريخ الأدب العربي» و«تاريخ التراث العربي» وهما لا يحصيان المؤلفات وإنما يذكران تحت كل مؤلف ما بقي له من أصول مخطوطة في المكتبات. أي أننا لن نجد فيهما ذكراً أو مجرد إشارة إلى المؤلفات التي فقدت. وما أكثر ما فقد من مؤلفات القرون الأولى للهجرة.

* وفي سؤال عن المرجع الذي ألتمس فيه ترجمة مجاهد (وهو أحد التابعين وله تفسير للقرآن) جاءت إجابات كثيرة تقول إنه يمكن البحث عنه في كتب مثل: معجم الشعراء، طبقات الشعراء، الشعر والشعراء، المؤتلف والمختلف، مراتب النحويين، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، إنباه الرواة على أنباه النحاة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، تفصيل آيات القرآن الحكيم، تاريخ التراث العربي.

والكتب الأربعة الأولى في تراجم الشعراء، تليها ثلاثة كتب في تراجم اللغويين والنحاة. أما الكتب الباقية فأحدها في تراجم الأطباء كما يتضح من عنوانه، والآخر في تراجم أعلام القرن التاسع الهجري. وأما تفصيل آيات القرآن الحكيم ففهرس موضوعي لآيات القرآن الكريم. ويبقى الكتاب الأخير وهو ليس تاريخاً كما قد يوحي بذلك عنوانه وإنما هو فهرس للمخطوطات

العربية الموجودة في مكتبات العالم والتي ترجع إلى ما قبل سنة ٤٣٠ هجرية.

فهل في هذه الكتب كلها كتاب يصلح لأن نبحث فيه عن ترجمة مجاهد؟ وأين ذهبت الكتب التي تتناول تراجم الصحابة والتابعين وتراجم المفسرين وما أكثرها في اللغة العربية؟!

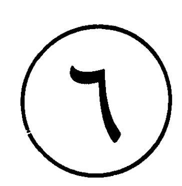
* وفي سؤال عن المرجع الذي أجد فيه ترجمة صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي (المتوفى سنة ٧٦٤هـ) ذكرت بعض الإجابات كتاباً مختصراً في تراجم الشعراء القدماء الذين يتفقون في أسمائهم هو كتاب «المؤتلف والمختلف» للآمدي الذي توفي سنة ٣٨٠هـ أي قبل الصفدي بما يقرب من أربعة قرون، وكتاباً آخر في التراجم العامة ولكن صاحبه توفي قبل الصفدي بثلاثمائة عام، وهو كتاب تاريخ بغداد للخطيب البغدادي (المتوفى سنة ٤٦٣هـ)، وكتباً أخرى في التراجم ولكنها تختص بفئة معينة من الناس كبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة للسيوطي، أو تغطى فترات زمنية غير التي عاش فيها الصفدي ككتاب «وفيات الأعيان» لابن خلكان الذي يتوقف عند وفيات منتصف القرن السابع على وجه التقريب (أي قبل الصفدي بقرن أو يزيد) وكتاب «الضوء اللامع» الذي يترجم فيه السخاوي لأعلام القرن التاسع في حين أن الصفدي من رجال القرن الثامن.

وآخرون ذكروا كتباً أخرى لا صلة لها بالتراجم، مثل فهرست ابن النديم، ومفتاح السعادة لطاشكبرى زادة، وهدية

العارفين لإسماعيل البغدادي، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان. وهذه كلها أدوات ببليوجرافية تعنى بذكر أسماء المؤلفين ومؤلفاتهم وإن سلك كل منها مسلكاً يختلف عن مسلك الآخر، وهو أمر يعرفه المتخصصون ولا داعي للخوض فيه الآن[1].

وهذه الأمثلة التي ذكرتها ــ وهي قليل من كثير ــ إن دلت على شيء فإنما تدل على عدم الوعي بما يُكتب، ولو أن كل طالب أُعطي ورقة إجابته بعد تصحيحها ونظر فيها نظرة موضوعية متأنية لوجد عجباً، ولرضي كثير من الساخطين على نتائجهم، بل ربما اطمأن كثيرون منهم إلى أنهم قد أخذوا من الدرجات أكثر مما يستحقون.

(١) انظر على سبيل المثال فصل «الببليوجرافيات وقوائم الكتب» في كتاب «مدخل لدراسة المراجع» للمؤلف.



وبعد:

فما أظنني بحاجة إلى تكرار ما سبق أن ذكرته من أنني لم أقصد بهذه الدراسة تجريحاً لجامعة من الجامعات ولا تشهيراً بطلاب قسم من الأقسام، فكلنا مشتركون في هذا الإثم الذي يستوي فيه طلاب الكليات العملية بطلاب الكليات النظرية، وطلاب اللغة العربية بطلاب التاريخ والجغرافيا والزراعة والاقتصاد. كل ما في الأمر أن وقع الأخطاء اللغوية والإملائية ــ مثلاً ــ يكون أكثر إيلاماً حينما تصدر عن طالب في أحد أقسام اللغة العربية، وإن كان هذا لا يقلل من خطورتها حينما تصدر عن طالب في الطب أو الصيدلة.

ويعلم الله أنني بدافع من الحب كتبت هذه الدراسة. ولا يقولن قائل إن من الحب ما قتل. فحب الأستاذ لمهنته وطلابه ليس من الحب القاتل وإنما هو حب بنّاء معطاء. وإذا كانت بعض الملاحظات التي أبديتها تبدو قاسية فإنها لا تستمد قسوتها من كاتبها وإنما تستمدها من واقع مؤلم تصوره كتابات الطلاب. وما أنا إلا

كالأب الذي يشد آذان بنيه حين يخطئون لكي لا يقعوا في الخطأ مرة أخرى. وهو لا يفعل ذلك إلا حرصاً عليهم، ورأفة بهم، وأملاً في صلاح حالهم.

وإذا كانت مشكلة ضعف مستويات التعليم في الجامعات مشكلة عالمية تعاني منها الدول المتقدمة والنامية على السواء، فما ينبغي أن نخدِّر أنفسنا بمثل هذا الكلام لأننا كدول نامية نسعى للتقدم والنماء، ونعقد آمالنا على شبابنا باعتبارهم عدّتنا في حاضرنا وأملنا في مستقبلنا. فما يزعج الأمم المتقدمة من ضعف شبابها مرة، ينبغي أن يزعجنا ألف مرة، وما يقبله المتقدمون من شبابهم لا ينبغي أن نقبله من شبابنا لأن ظروفنا لا تسمح لنا بالتهاون وإلا أصابنا مزيد من التخلف في عصر تلهث فيه الأمم صُعُداً على مدارج التطور والرقي.

وإذا كانت هذه الدراسة قد كشفت عن بعض أبعاد المشكلة التي تواجه التعليم الجامعي عندنا، فإنني أعلم ــ قبل غيري ــ أن ذلك وحده لا يكفي، وأن علينا أن نمسك بالخيط ونمضي معه إلى آخر المدى في محاولة مخلصة لتقصِّي الأسباب الكامنة وراء هذه الظواهر، والتماس الأساليب والطرق الناجحة لعلاجها. وعلينا أن نبدأ في العلاج من اليوم قبل الغد، فما أكثر ما قيل عن أمية المتعلمين، وما أقل ما عُمِل من بحوث ميدانية جادة على طريق الإصلاح.

لا يكفي أن نضع يدنا على خدنا ونأسى لما صارت إليه أحوالنا التعليمية. وإذا كان من حقنا أن نأسى فإن من واجبنا ألا نستسلم للأسى ونندب حظنا، وأن نحوِّل هذا الأسى إلى طاقة نستغلها في البناء.

ولعل سائلاً يسأل: وكيف السبيل إلى ذلك؟

والمشكلة في رأيي تحتاج أولاً وقبل كل شيء إلى الإحساس الكامل بها على جميع المستويات ومن جميع المسؤولين عن التعليم والمتصلين به، وتحتاج بعد ذلك إلى تضافر الجهود لحلها. فنحن في حاجة إلى أن يدرك كل مدرس في أي مرحلة من مراحل التعليم أنه مطالب بأن يراقب الله في عمله، وبأن يدقق في كل كلمة يكتبها طلابه، وبأن يعرف أن الرحمة لا تعني التساهل والتسيُّب.

لا بد من التدقيق في حساب الطلاب ابتداء من المراحل الأولى للتعليم، ولا بد أن تتحرر نتائج الامتحانات من الخضوع للاعتبارات السياسية أو الاجتماعية. وكفى المسؤولين عن التعليم نفاقاً للمجتمع برفع النتائج أو تحسينها، أو بزيادة أعداد المقبولين في جامعات بعض الدول العربية التي تكتظ بطلابها لدرجة لم يعد إلى احتمالها من سبيل. ويفرح الطالب ويفرح أهله بالنجاح والالتحاق بالجامعة، ثم لا يجد لـه مكانـاً يجلس فيه في قـاعة الـدرس، ولا موضعاً لقدم في معمل من معامل الكليات العملية، ولا كتاباً حديثاً في مكتبة من مكتبات الكليات النظرية. وتكون النتيجة ألا

يتعلم في الجامعة، وإنما يتخرج فيها بعد أعوام معدودات، وينتظر أن تؤمّن له الدولة وظيفة يتعيش منها عيش الكفاف.

نريد مواجهة صريحة وشجاعة لقضايا التعليم ابتداء من المرحلة الأولى حتى المرحلة العالية. إنهم يتحدثون عن مجانية التعليم وهي خرافة، ويتحدثون عن ميزانيات ضخمة ترصد للتعليم الابتدائي وهو أسطورة. وأنا أتحدى من يزعم أن تلميذ المرحلة الابتدائية يمكن أن يتعلم شيئاً من سنوات الدراسة الست التي يقضيها في هذه المرحلة إذا اعتمد البيت على المدرسة ولم يتابع تعليمه. وما أكثر ما يخطىء مدرس المرحلة الأولى في تصحيح الإملاء والحساب لتلاميذه ويجد الأب نفسه في موقف حرج. فهو إن صحح لابنه الخطأ اهتزت الصورة المثالية للمعلم في نظر تلميذه، وإن تركه يتعلم الخطأ تأصل الجهل لديه.

وماذا يمكن أن نفعل بمدرس المرحلة الأولى وهو بائس مطحون. مطحون علمياً واجتماعياً ومادياً. يحصل الطلاب في الكفاءة (الشهادة الإعدادية) على درجات عالية فيدخلون التعليم الثانوي العام، فإذا حصلوا على درجات أقل، فليس أمامهم إلا التعليم الفني أو دور المعلمين.

وإذن فمعاهد المعلمين يدخلها أقل المستويات التعليمية إلا ما ندر، ويتخرج الطلاب منها ليعملوا في ظروف أصعب من غيرهم بعد أن انتشرت مدارس المرحلة الأولى في القرى والبوادي والنجوع. ورواتبهم تتناسب مع ضآلة حظهم من التعليم.

والتدريب لا وجود له في حياتهم إلا كواجهة مظهرية نضحك بها على أنفسنا، ويعرف ذلك القائمون على البرامج التدريبية والمتدربون على السواء.

وكثيراً ما أسأل نفسي: لماذا لا يعين خريجو الجامعة في التدريس بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية) فمن يثبت امتيازاً يرقى للتدريس في المرحلة الأولى، ومَنْ هم دون ذلك يرقون للمرحلة الثانوية. والذي دفعني إلى هذا التفكير أن معلم المرحلة الثانوية لا يؤثر في طلابه كما يؤثر فيهم معلم المرحلة الأولى، وأي ضعف في مستواه العلمي أو أدائه سيكشفه الطلاب وسيعوّضونه بطرقهم الخاصة، بعكس الحال في معلم المرحلة الأولى الذي يمكن أن يكون نموذجاً صالحاً ومثالاً طيباً يُحتذى، وأن يبني لنا أجيالاً صلبة في علمها وأخلاقها، أجيالاً لا يُخشى عليهم من أي قصور قد يتعرضون له في مراحلهم الدراسية التالية.

وقد لا يتقبل المعلمون هذا الاقتراح في أول الأمر، ولكنني مطمئن إلى أنهم سيرحبون به بعد فترة وجيزة حين يستقر في الأذهان أن معلمي المرحلة الأولى هم أرقى فئات المعلمين.

وإذا كانت أوضاع المعلمين في المرحلة الأولى متردية إلى حد كبير، فإن الوضع بالنسبة للمرحلةالثانوية يحتاج هو الآخر إلى وقفة. ولكي أوضح ما أقول فإنني أتساءل: كم من طلاب الثانوية العامة لا يعتمدون على الدروس الخصوصية؟ ولماذا ازداد الاعتماد على تلك الدروس في أيامنا هذه حتى أصبحت ظاهرة عامة لم نكن

نسمع بها من قبل؟ ولماذا ارتفعت مجاميع الطلاب في السنوات الأخيرة بصورة ملفتة عن المجاميع التي كنا نسمع بها في سنوات مضت؟ وإذا كان ارتفاع المجاميع دليلاً على التفوق حقاً، فلماذا لا يحتفظ أوائل الثانوية العامة بمستواهم في الجامعة؟ ولماذا نتأخر ولا نتقدم وعندنا هذه الكفاءات العلمية الممتازة بهذه الأعداد الكبيرة؟

سيقال إن زيادة أعداد الطلاب أدت إلى مزيد من التنافس بينهم فسعوا إلى الدروس الخصوصية من أجل الحصول على درجات أعلى وضمان مكان يرضونه في الجامعة. وأنا أقول إن ذلك صحيح ولكنه لا يمثل الحقيقة كلها. فالمدرسون ما عادوا يؤدون واجبهم في الفصول بما يرضي الله، وما عادوا يدققون فيما يقرءون عندما يصححون. يغريهم بذلك ويضطرهم إليه كثرة ما أمامهم من أوراق، وقيامهم بالتصحيح في نهاية العام في ظروف صعبة، والتزامهم بإعلان النتائج في وقت معلوم، والتزام آخر خفي غير معلن بأن تكون النتائج في حدود نسب معينة تتحرك حولها حركة محسوبة لا تتجاوزها.

تلك كلها خيوط تتشابك معاً لتكمل نسيج المأساة، وما لم نواجهها بصراحة وموضوعية، وما لم تتضافر جهودنا جميعاً لعلاجها فستظل حلولنا كلها عرجاء.

ولست أزعم أنني بذلك أقترب من حل المشكلة أو علاجها، لأنها أكبر وأعقد من أن يقوى على حلها فرد واحد مهما صدقت

نواياه. وما قدمته لا يعدو أن يكون مجموعة من الخواطر أو علامات الاستفهام أثارتها هذه الدراسة بما جسَّدته من عمق المأساة التعليمية عندنا، وقد طرحتها على هذه الصفحات لعلها تكون هادياً ومرشداً للباحثين عن أسباب الداء وأنجع الدواء. وحسب هذه «القراءة» أنها أبرزت الأبعاد الحقيقية لمشكلة من أخطر المشاكل التي تهدد حياتنا الثقافية، وأنها أثارت قضايا جديرة بأن يهتم بها المسؤولون عن التعليم بجميع مستوياته، وأن يلتفت إليها طلاب الدراسات العليا في وطننا العربي الكبير، لأنها تتصل أولاً وأخيراً ببناء الإنسان.

□ □ □

تصويب الأخطاء

صفحة	سطر	خطأ	صواب
٧	٨	عى	على
١١	٤	تتابع	تتابع
١٣	هامش	عل	على
٢١	هامش	الامبراطورية	الانبراطورية
		وبعبتبار	وبعتبار
٢٦	١٤	الإسكندراية	الإسكندارية
٢٨	١٦	كأندلس ، كندلس	كأندلس ، كندلس
٢٩	٩	مرعاة	مراعة
٣١	١٢	الطاليس	الطاليس
٣٥	٨	الكبار ، والمكتبات	الكبار ، والمكتبات
٣٧	٨	ويزدا	ويزداد
٣٨	٤	ليسيء	ليسوء
٣٩	١	أكثر شيوعا	أكثر الأخطاء شيوعا
٤٢	٢	متعددة أهلها	متعددة بجمل أهلها
٤٤	٨	بقع في الخطأ	بقع الخطأ
٤٥	٦	أخيّر	أخيّر
٤٩	٥	جمل	جمل وأشباه جمل
	١٠	لهو	وهو
٥٠	١٨	والتربلوية	والتربوية
٥٤	٢	الدولة	الدولة
٥٧	٢	سؤال بعبارة	سؤال يتصل بعبارة
٦٠	هامش	١٢ - ١٣	٣١ - ٣٣
٦١	١	وجهو	وجوه
٦٥	١٢	الخط	الخطأ
٦٩	٨	الدروج	الدروج ، ولاصلة لهذا كله بالفلاسس ، وأما العبارة الأخيرة Dailoginge Indeiex فإن
٧٦	الأخير	الموضوع	الموضوعات
٧٩	٧	معنى قتل	معنى كلمة قتل